

Fábio Daniel
Hermínio Machuqueiro

**A dimensão processual da
escrita no 1.º Ciclo do Ensino
Básico**

O contributo da tarefa de planificação para a escrita
de textos coerentes na fase inicial da escrita
compositiva

Relatório da Componente de Investigação de Estágio III
do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º
Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa da Piedade
Melro Blazer Gaspar Costa

Setúbal, dezembro de 2016

Versão Final

Fábio Daniel
Hermínio Machuqueiro

**A dimensão processual da
escrita no 1.º Ciclo do Ensino
Básico**

O contributo da tarefa de planificação para a escrita
de textos coerentes na fase inicial da escrita
compositiva

Relatório da Componente de Investigação de Estágio III
do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º
Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa da Piedade
Melro Blazer Gaspar Costa

Setúbal, dezembro de 2016

Versão Final

A Deus, ao sentido de humor e à ansiedade.

Agradecimentos

A dissertação que agora apresento é o culminar de uma etapa, por vezes bastante complicada, que chega finalmente ao fim. Pelo caminho, muitas foram as pessoas com quem me cruzei e que, das mais variadas formas, me ajudaram a chegar até aqui. A elas expresso hoje a minha mais profunda gratidão.

Primeiramente quero agradecer ao meu pai, José Machuqueiro, que lutou, transpirou e caiu muitas vezes para que eu me pudesse levantar e continuar o meu caminho. A ti, um obrigado eterno, porque, apesar de tudo, és e serás sempre o meu velho.

Para com a mulher da minha vida, Sofia Lourenço, terei sempre uma dívida imortal. Um só agradecimento não chega para quem tanto me incentivou, me ajudou, me estendeu a mão quando mais ninguém o fez. Acreditaste em mim quando eu próprio duvidei! Hoje, fazes-me querer ser melhor a cada dia que passa.

Ao meu “irmão” Álvaro Ramos, companheiro de longa data, amigo de infância e parceiro nas horas de “crime” deixo também um sincero agradecimento. Obrigado por nunca te esqueceres de mim.

Às minhas manas, Cátia Machuqueiro e Cátia Prata, agradeço de coração o carinho, a atenção, e os sorrisos. São a prova viva de que a amizade além de existir, quando verdadeira, jamais se desvanece.

Não posso deixar também de agradecer à Professora Doutora Cristina Gomes da Silva e à Doutora Ângela Lemos pela ajuda, pela atenção e profissionalismo.

Em especial, agradeço à minha orientadora do Relatório do Projeto de Investigação, Professora Doutora Ana Luísa da Piedade Melro Blazer Gaspar Costa, pelo tempo despendido, pela paciência, pela compreensão, pelo rigor e sobretudo pela exigência. Apesar das minhas imensas dificuldades, e de ter um longo caminho a percorrer, conheço hoje o peso da capacidade de reflexão.

Aos amigos que guardo dentro do peito, que nunca me esquecem e nunca são esquecidos, deixo também as minhas palavras de gratidão.

Por último, agradeço a todos os educadores, professores e crianças com quem me cruzei até hoje. Tudo o que sei aprendi convosco, e será convosco que continuarei

a aprender porque “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Saint-Exupéry).

Resumo

O contributo da tarefa de planificação para a escrita de textos coerentes na fase inicial da escrita compositiva

Fábio Machuqueiro

PALAVRAS-CHAVE: Planificação; coerência textual; sequência narrativa; composição escrita.

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito da unidade curricular Estágio III, do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é um estudo sobre o contributo da planificação para o desenvolvimento da escrita compositiva. Com o trabalho desenvolvido, que avalia a influência da planificação textual sobre a coerência de textos produzidos por alunos de uma turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, este estudo contribui com evidências de que a tarefa de planificação ajuda a estimular a produção de textos com sentido e facilita a organização e estruturação das ideias em situações de escrita compositiva.

De forma a contextualizar a questão orientadora da investigação - qual o contributo da planificação para o desenvolvimento de produções textuais escritas por crianças do 2.º ano de escolaridade, em fase inicial da escrita compositiva? –, são introduzidas, no capítulo 1, questões relativas ao ensino da escrita e sua dimensão processual, com particular incidência na fase de planificação. O mesmo capítulo apresenta ainda as principais particularidades da sequência narrativa, bem como a coerência referida neste estudo como processo fundamental de um texto e indicador de qualidade de produções escritas por alunos. O capítulo 2 descreve a fundamentação metodológica e explicita a intervenção didática seguindo-se, no capítulo 3, a apresentação e análise dos dados recolhidos. No final deste estudo sistematizam-se considerações finais relativas à questão de investigação inicial e apresenta-se uma síntese dos resultados a que se chegou e implicações no ensino da escrita compositiva.

Abstract

The contribution of the planning task for the writing of coherent texts in the initial phase of the compositional writing

Fábio Machuqueiro

KEYWORDS: planning task; coherence; narrative sequence; writing; compositional writing.

This dissertation, developed within Estágio III course of the Master's degree in Preschool Education and First Cycle of the Primary School is a research on the contribution of the planning task for the development of the compositional writing. With the experimental work conducted that assesses the influence of the textual planning over the coherence of the texts produced by the students of a Second Year class of the Primary School, this study contributes with evidence that the planning task stimulates the conception of meaningful texts and facilitates the organization and structuring of the ideas in situations of compositional writing.

In order to contextualise the general issue of the investigation - what is the contribution of the planning task on the development of written textual productions by children of the Second Year of the Primary School in the full emerging phase of compositional writing? - on Chapter 1, questions regarding the teaching of writing and its procedural dimension, with special focus on the planning task, are introduced. The same chapter integrates the main details of the narrative sequence, being this kind of text highlighted as an emerging textual format in the first years of school. At last, the coherence is referred on this chapter as an essential process of a text working on this investigation as an quality indicator of the written productions by the students. Chapter 2 is dedicated to the methodological foundation and explicitation of the didactic intervention followed on chapter 3 by the presentation and analysis of the data collected. In the end of this study some final considerations regarding the initial question of the investigation are systematized, conducting a synthesis of the verified results and implications on the teaching of the compositional writing.

Índice

Introdução	I
Capítulo I – Enquadramento Teórico	1
1. O Ensino da escrita	2
1.1. Modelos processuais de escrita	4
1.1.1. Modelo de Hayes e Flower (1980)	5
1.1.2. Modelo de Scardamalia e Bereiter (1987)	6
1.2. A composição escrita em contexto escolar	10
1.3. O papel do/a professor/a	11
1.4. A avaliação formativa da escrita	12
2. A planificação da escrita	14
2.1. A planificação textual	14
2.2. A textualização	18
2.3. A revisão	20
3. A Narrativa	23
3.1. Sequência narrativa	24
3.2. Aquisição e desenvolvimento da sequência narrativa	26
3.3. Construção de um texto narrativo em contexto escolar	28
4. A coerência textual	31
4.1. Coerência textual	33
4.1.1. Definição	33
4.1.2. Tipos	34
4.1.3. Metarregras	36
Capítulo II – metodologia	41
1. Metodologia de estudo	42
2. Contexto educativo	45
2.1. A escola	45

2.2.	A turma	45
3.	Procedimentos de recolha de dados.....	46
3.1.	Observação Participante.....	46
3.2.	Análise documental.....	47
3.3.	Inquérito por entrevista	47
4.	Análise de dados.....	48
4.1.	Análise de conteúdo	48
4.2.	Análise quantitativa	56
5.	Descrição dos dispositivos e fases de implementação	57
5.1.	Fase de pré-teste.....	57
5.2.	Fase de intervenção didática	58
5.3.	Fase de pós-teste	67
Capítulo III – Apresentação e análise de resultados		69
1.	Apresentação dos dados	70
1.1.	Fase de pré-teste.....	70
1.2.	Fase de Intervenção didática	75
1.3.	Fase de pós-teste	77
2.	Análise de conteúdo	79
2.1.	Texto da aluna 2.º1_AC_7	79
2.2.	Texto do aluno 2.º7_DV_7	85
2.3.	Texto do aluno 2.º14_GM_7	93
2.4.	Texto do aluno 2.º25_SS_7	98
2.5.	Texto do aluno 2.º26_TS_7	104
2.6.	Texto do aluno 2.º27_VS_7	109
3.	Análise quantitativa	113
3.1.	Referência à localização temporal	114
3.2.	Referência a localização espacial.....	115
3.3.	Manutenção do tema	116
3.4.	Atribuição de um título à narrativa	117
3.5.	Inclusão de personagens	118

3.6. Descrição da ação	119
3.7. Explicitação da situação problema.....	120
3.8. Desfecho da história	121
3.9. Coesão referencial	122
3.10. Coesão espaço-temporal	124
4. Contributo da planificação	125
5. Olhar dos alunos sobre o trabalho realizado	127
<i>Considerações Finais</i>	132
<i>Referências Bibliográficas</i>	138
<i>Apêndices</i>	<i>i</i>

Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo de Hayes e Flower (1980).....	5
Figura 2 - Modelo de relato de conhecimento.....	8
Figura 3 - Modelo de transformação de conhecimento.....	9
Figura 4 – Fases de revisão: processos de interação.....	21
Figura 5 - Sequência narrativa.....	24
Figura 6 - Etapas de produção de sequências narrativas.....	27
Figura 7 - Categorização de produções textuais	28
Figura 8-Procedimentos linguísticos geradores de coesão	39
Figura 9 - Esquema da sequência didática delineada	63

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Objetivos na produção de textos narrativos (Buescu et al., 2015).....	30
Tabela 2 - Níveis de coerência textual (Van Dijk e Kintsch, 1983)	36
Tabela 3 - Sistema de análise	55
Tabela 4 - Esquema da sequência didática (Jolibert, 1988)	62

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Diagnóstico da turma na prova de pré-teste.....	70
Gráfico 2 – Desempenho dos alunos no descritor «Coerência»	71
Gráfico 3 – Desempenho dos alunos no descritor «Tipologia».....	72
Gráfico 4 – Resultados obtidos pelos alunos na fase de pré-teste	73
Gráfico 5 – Desempenho da turma durante o pré-teste.....	74
Gráfico 6 – Resultados obtidos pelos alunos na fase de intervenção didática ...	75

Gráfico 7 – Desempenho da turma durante a intervenção didática	76
Gráfico 8 – Resultados obtidos pelos alunos na fase de pós-teste	77
Gráfico 9 – Desempenho da turma durante o pós-teste	78
Gráfico 10 – Desempenho de 2.º1_AC_7 no pré-teste.....	81
Gráfico 11 – Desempenho de 2.º1_AC_7 na intervenção didática	83
Gráfico 12 – Desempenho de 2.º1_AC_7 no pós-teste	85
Gráfico 13 – Desempenho de 2.º7_DV_7 no pré-teste.....	87
Gráfico 14 – Desempenho de 2.º7_DV_7 na intervenção didática	90
Gráfico 15 – Desempenho de 2.º7_DV_7 no pós-teste	92
Gráfico 16 – Desempenho de 2.º14_GM_7 no pré-teste	94
Gráfico 17 – Desempenho de 2.º14_GM_7 na intervenção didática	96
Gráfico 18 – Desempenho de 2.º14_GM_7 no pós-teste	98
Gráfico 19 – Desempenho de 2.º25_SS_7 no pré-teste	100
Gráfico 20 – Desempenho de 2.º25_SS_7 na intervenção didática	101
Gráfico 21 – Desempenho de 2.º25_SS_7 no pós-teste	103
Gráfico 22 – Desempenho de 2.º26_TS_7 no pré-teste	105
Gráfico 23 – Desempenho de 2.º26_TS_7 na intervenção didática.....	106
Gráfico 24 – Desempenho de 2.º26_TS_7 no pós-teste.....	108
Gráfico 25 – Desempenho de 2.º27_VS_7 no pré-teste	110
Gráfico 26 – Desempenho de 2.º27_VS_7 na intervenção didática	112
Gráfico 27 – Desempenho de 2.º27_VS_7 no pós-teste	113
Gráfico 28 – Desempenho no critério “Referência à localização temporal”	114
Gráfico 29 – Desempenho no critério “Referência à localização espacial”	115
Gráfico 30 – Desempenho no critério “Manutenção do tema”	116
Gráfico 31 – Desempenho no critério “Atribuição de um título à narrativa”	117

Gráfico 32 – Desempenho no critério “Inclusão de personagens”	118
Gráfico 33 – Desempenho no critério “Descrição da ação”	119
Gráfico 34 – Desempenho no critério “Explicitação da situação problema”	120
Gráfico 35 – Desempenho no critério “Desfecho da história”	121
Gráfico 36 – Desempenho no critério “Coesão referencial”	122
Gráfico 37 – Desempenho no critério “Coesão espaço-temporal”	124
Gráfico 38 – Análise comparativa entre pré-teste e pós-teste	125

INTRODUÇÃO

O presente relatório assenta num dos principais domínios de todo o processo de ensino-aprendizagem: a escrita. De facto, este domínio tem sido alvo de inúmeras investigações e são bastantes os autores que destacam este tema nos seus próprios estudos. No entanto, constata-se que estudos incididos especificamente na tarefa de planificação textual, sobretudo realizados por autores portugueses, não se encontram na mesma proporção.

Há autores que consideram importante refletir pormenorizadamente sobre a planificação da escrita. É neles que se apoia este relatório tal como reflete a bibliografia apresentada neste estudo. A maioria destes autores debruça-se apenas sobre a prática da planificação, explicitando os passos que envolve e em que consiste. A ausência de estudos nota-se sobretudo em investigações que permitam avaliar o impacto direto da planificação sobre os textos produzidos. Por outras palavras, é necessário compreender se a planificação influencia diretamente os resultados obtidos.

Por conseguinte, este relatório tem como principal objetivo aferir o contributo da tarefa de planificação textual para a escrita de textos coerentes. A investigação realizada tem como ponto de partida produções escritas apresentadas por alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escolha deste tema resultou em grande parte da perceção de claras dificuldades manifestadas pelos alunos desta turma relativamente à produção escrita. Quando confrontados com o ato de escrever era visível a desmotivação sentida em sala de aula.

Sobre este assunto, Fonseca (1992) considera “a aquisição da competência de uso escrito da língua um processo longo, lento e difícil” (p.247), reclamando a urgência de atitudes pedagógicas adequadas que viabilizem a aprendizagem da escrita na escola. De facto, a autora chega a afirmar que “os alunos não aprendem a escrever, pela razão simples de que na escola não se ensina a escrever” (idem, p.226).

Constata-se a quantidade de alunos que cada vez mais demonstram fragilidades ao nível do Português. No último relatório disponibilizado pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) correspondente aos últimos quatro anos de aplicação de testes intermédios no 2.º ano de escolaridade do Ensino Básico, registara-se uma enorme dificuldade por parte dos alunos na construção lógica e coerente de frases (IAVE, 2015).

Apoiado nestas considerações, pretendi verificar qual o impacto da tarefa de planificação nas produções escritas dos alunos. Tendo decidido qual o tema era agora necessário escolher qual o tipo de texto sobre o qual incidiria esta investigação. Optou-se pelas sequências narrativas por serem consideradas pelo atual programa de Português como o género textual inicial nos primeiros anos de escolarização e, serem essas sequências avaliadas nos respetivos testes intermédios realizados durante os anos de escolarização do ensino básico.

Niza, Segura & Mota (2011) afirmam que o aluno começa por planificar o seu texto, considerando que “tal planificação pode ter a colaboração do professor que, globalmente, explica em que consiste uma introdução, o desenvolvimento e a conclusão de um texto” (p. 24).

Contudo, um dos problemas da produção textual reside na dificuldade “de se utilizar, de modo coerente e adaptado, uma infinidade de frases num número infinito de situações” (Bourdieu citado por Jolibert, 1989 em Niza, Segura, & Mota, 2011, p.10).

Considerando-se a coerência como o processo responsável pela formação do sentido que garante a compreensão do texto e as dificuldades sentidas pelos alunos em estabelecer essa mesma coerência, formulou-se a seguinte pergunta geral de investigação - *qual o contributo da planificação para o desenvolvimento de produções textuais escritas por crianças do 2.º ano de escolaridade, em fase inicial da escrita compositiva?*

Relativamente à estruturação do relatório, este é constituído por 3 capítulos.

O capítulo 1 corresponde ao enquadramento teórico no qual se efetua uma revisão sucinta da literatura relativa ao tema do projeto. No capítulo 2 são apresentadas as opções metodológicas adotadas ao longo da investigação e descritas todas as fases de implementação do projeto que permitiram a recolha de dados fundamental para o estudo referido. O capítulo 3 engloba a análise e o tratamento dos dados obtidos nas tarefas propostas durante a implementação do projeto. Seguidamente, nas considerações finais, serão discutidos os resultados obtidos ao longo da investigação, confrontando-se os mesmos com toda a pesquisa teórica presente no primeiro capítulo.

Por fim, são ainda apresentadas as referências bibliográficas das obras que serviram de suporte a todo o projeto.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O Ensino da escrita

A escrita ocupa um lugar de extrema importância na sociedade atual, constituindo em variadas situações uma necessidade do dia a dia. O ato de escrever, enquanto ferramenta utilitária permite o registo do discurso oral, pensamentos, idealizações e até imaginações sendo por isso uma prática em vigor no quotidiano de cada um de nós e sobretudo em contexto escolar (Barbeiro, 1999).

A escrita é reconhecida como a tarefa mais frequente durante os anos de escolarização. Além de transversal a todo o currículo destaca-se como um elemento basilar de todo o processo de ensino-aprendizagem (Contente, 1995).

Escrever é uma tarefa bastante complexa que não se resume apenas ao desenho de letras ou constituição de frases. Esta atividade depende de um processo que envolve habilidades cognitivas e cujas estratégias de aplicação não se apreendem ou adquirem facilmente (Barbeiro, 1999). Além de muito treino, a produção escrita exige a aprendizagem de competências específicas e uma prática supervisionada (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997).

A escola é a instituição que possui um papel importante ao incidir o trabalho desenvolvido sobre as seguintes competências: (i) competência compositiva, relacionada com a combinação de expressões linguísticas que dão origem a uma composição escrita (texto); (ii) competência gráfica, que alude à representação gráfica dos sinais constituintes da escrita e (iii) competência ortográfica, alusiva às regras que permitem a representação das palavras de uma língua (Barbeiro & Pereira, 2007).

À medida que o aluno avança ao longo dos níveis de escolaridade, o domínio destas competências de escrita vai-se desenvolvendo, nomeadamente nos seus aspetos mecânicos e convencionais (desenho das letras e forma ortográfica respetivamente). Sem a necessidade de grandes reflexões, só desencadeadas perante pequenas dúvidas, quanto mais cedo forem automatizadas as competências gráfica e ortográfica mais rapidamente o aluno se dedicará à competência compositiva. Esta, ao contrário das demais, não se apresenta como um processo automático, dado que cada texto apresenta um novo desafio e possibilidades diversas.

A escrita de um texto requer não só o domínio progressivo de unidades linguísticas mais pequenas (letras, palavras, etc.) e superficiais (ortografia, pontuação, etc.) como também o reconhecimento das unidades superiores do texto (parágrafos, tipos de texto, etc.) e respetivas propriedades que lhe conferem profundidade (coerência, coesão, etc.) (Cassany, Luna, & Sanz, 1994).

Das características que conferem profundidade ao texto, a coerência insurge-se como uma das propriedades textuais reveladoras de maiores dificuldades por parte dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No relatório dos testes intermédios do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizado no início de 2015 e correspondente a quatro anos de aplicação das provas, constata-se resultados insatisfatórios na parte escrita destacando-se fragilidades concretas ao nível da coerência com 39% dos alunos a produzirem textos incoerentes (Lains, 2015).

Perante o exposto, Pereira (2000) considera necessária, como fundamentais para a produção de textos coerentes e estruturados logicamente, a utilização de três subprocessos ordenados hierarquicamente: (i) A planificação, que permite organizar e estruturar toda comunicação, escolher o tipo de texto a que se adequa e gerar um plano; (ii) a textualização, que corresponde à redação do texto considerando-se as características inerentes à tipologia escolhida anteriormente e (iii) a revisão que permite a identificação dos erros nele presentes, acrescentando-se, suprimindo e/ou reformulando a informação. Destes três subprocessos, a planificação é entendida como o esboço mental da composição escrita na qual se localizam todos os elementos do texto incluindo a coerência que permite ao escrevente relacionar conteúdos, dar-lhe um sentido e um significado relevante (González & Mata, 2005). Estamos perante uma tarefa abstrata realizada num plano mental que requer muito treino por parte dos alunos de forma a atingirem uma gradual maturação na prática de uma escrita coerente. De facto, os estudos de McArthur & Graham (1987) e Graham & Harris (1992) apontam para uma ineficácia da escrita em alunos que não realizam planificação comprovando-se que “muchas de las dificultades en el aprendizaje de la escritura tienen su origen en un déficit de aprendizaje de los procesos de planificación” (idem, p. 357).

Com o objetivo de apresentar, do ponto de vista teórico, os/as autores/as que têm estudado o impacto da planificação na produção de textos coerentes, seguem-se no

primeiro ponto deste capítulo, quatro subpontos cujos conteúdos se referem seguidamente. O primeiro pretende explicitar como se realiza, e nele são apresentados dois modelos distintos interpretativos que influenciaram significativamente a didática da escrita. No segundo subponto, serão apresentados os principais objetivos e perspectivas do ensino da escrita em contexto escolar a partir da teoria existente sobre o tema. No subponto seguinte, será analisado o papel do/a professor/a relativamente ao ensino da escrita e, por fim, no quarto e último subponto são apresentadas considerações relativas à avaliação da escrita através da sua dimensão formativa.

1.1. Modelos processuais de escrita

A investigação sobre o processo de escrita aumentou bastante a partir da década de setenta, sobretudo devido a uma tomada de consciência das dificuldades dos alunos quer na prática de escrita quer quanto à falta de preparação dos professores para intervir no problema. Segundo Bellés (1995, citado em Niza, Segura, & Mota, 2011) os professores sempre recolheram bastantes informações acerca dos textos produzidos pelos alunos. Contudo, a falta de conhecimentos teóricos e pedagógicos sobre a escrita impediam a perceção dos processos de aprendizagem envolvidos, encontrando maiores dificuldades em ajudar crianças numa fase inicial da escrita compositiva.

Investigadores ligados à Psicologia da Cognição e da Linguística aplicaram-se a estudar os processos mentais utilizados durante o ato de escrita. Desta forma, a atenção começou a centrar-se em todo o processo de produção textual em vez de se limitar ao produto final, esquematizando-se, através de modelos, os aspetos processuais da composição escrita (Carvalho, 2001).

Perante a complexidade da tarefa, “abandona-se uma atitude predominantemente prescritiva, baseada na abordagem de textos considerados exemplares (...) e passa-se a adoptar uma atitude mais descritiva, fundada na observação da actividade de sujeitos concretos a escreverem os seus textos” (Carvalho, 1999, p. 53). Esta estratégia possibilita a categorização dos processos mentais intervenientes no ato de escrita bem como as relações entre eles.

No topo do estudo dos modelos de escrita mais conhecidos, está o modelo de Hayes e Flower (1980), que descreve pormenorizadamente os processos mentais que ocorrem ao longo de todo o ato de escrita.

1.1.1. Modelo de Hayes e Flower (1980)

O modelo de Hayes e Flower (1980) representou desde a sua sistematização e difusão um valioso contributo em toda a investigação realizada sobre a escrita, sobretudo por definir termos muito importantes no aprofundamento desta temática. Ao descrever o ato de escrita como um aglomerado de processos mentais, organizados de forma hierárquica, este modelo sugere que o sujeito assume o controlo do que escreve ao definir e redefinir continuamente os seus objetivos, sejam estes de natureza geral ou concreta.

Coloca-se em causa o ato de escrita como uma simples sucessão de fases de pré-escrita, escrita e reescrita, dando maior ênfase às componentes contexto da tarefa, memória a longo prazo e processo de escrita (Carvalho, 2001). A figura que se segue é a representação visual da versão mais divulgada deste modelo:

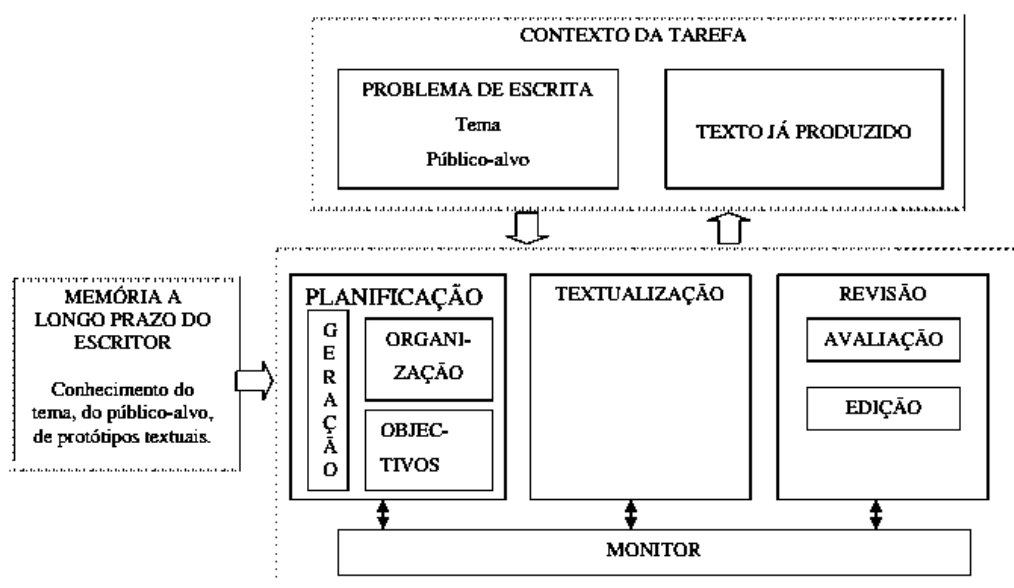


Figura 1 - Modelo de Hayes e Flower (1980)

De acordo com a figura anterior, observa-se um processador de composição constituído por três etapas nucleares: planificação, textualização (redação) e revisão.

De forma breve, “ (...) a planificação consiste na construção da representação interna do saber; a redação é a transformação das ideias em linguagem visível; a revisão, a análise do texto já produzido e a sua eventual transformação (Carvalho, 2001, p. 145).

Estes três subprocessos são controlados por um sistema de monitorização que afasta qualquer ideia de linearidade em prol de uma atividade predominantemente recursiva. Por outras palavras, «planificação», «textualização» e «revisão» apresentam-se como etapas que interagem entre si podendo, em determinadas ocasiões, funcionar em simultâneo. Assim, através de um mecanismo denominado “*Monitor*”, quem escreve vai passando de um processo para outro, sendo condicionado pelo próprio estilo pessoal, objetivos e hábitos de escrita (idem).

Relativamente à componente «contexto da tarefa», esta remete-nos para a utilização de uma dimensão extratextual e outra intratextual. Se na primeira, aspetos como o tema, o objetivo ou destinatário revelam a extrema importância da escrita como um ato retórico, a segunda destaca o texto produzido como fator condicionante do que se escreve numa fase momentânea e posterior. Por fim, a memória a longo prazo aborda o conhecimento prévio que um sujeito tem sobre determinado assunto, o destinatário, a própria tarefa ou tipo de texto que quer escrever. Esta memória é subjetivamente organizada e de difícil acesso, permitindo contudo a recolha de informação que o escrevente adapta ao contexto da tarefa (idem).

Ainda que os contributos apresentados pelo modelo de Hayes e Flower (1980) sejam francamente assinaláveis, foram várias as críticas teóricas e metodológicas apontadas ao mesmo. A incapacidade de explicar, a partir deste modelo, a existência de escritores mais e menos proficientes demarcou-se como a crítica mais evidente.

A continuidade das investigações ao longo dos anos permitiu a origem de outro modelo, o de Scardamalia e Bereiter (1987). Neste modelo foi considerada a possibilidade de existir disparidades individuais no desempenho da escrita. Este modelo explicava a diferença entre a escrita de sujeitos menos experientes e mais experientes, indo além da explicação descritiva apresentada por Hayes e Flower (1980).

1.1.2. Modelo de Scardamalia e Bereiter (1987)

Scardamalia e Bereiter (1987) partiram da comparação entre produções textuais de jovens e adultos com desempenhos menos competentes ao nível da escrita e outros que evidenciavam maior maturação relativamente à escrita compositiva. Neste sentido, os dois autores propõem um modelo duplo onde sujeitos com menor experiência utilizam um modelo simplificado – Modelo de relato de conhecimento – enquanto os mais proficientes ativam um modelo mais complexo – Modelo de transformação de conhecimento.

O processo mais simples está diretamente ligado à escrita de sujeitos com menos experiência e como tal com menor capacidade de expressão escrita. Tais sujeitos, acabam por escrever de forma praticamente automática tudo o que sabem sobre um determinado assunto. Carvalho (2001) defende que este modelo mais simples corresponde a um “ (...) fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto, sem qualquer movimento recursivo e sem consideração por aquilo que o destinatário sabe ou não sabe e precisa saber” (p. 145). É assim perceptível que este tipo de escritores deem maior importância à tarefa de planificação uma vez que a sua principal preocupação é a geração de conteúdo, ainda que sem grandes estratégias de organização da informação. O produto final é assim constituído por um conjunto de ideias pouco estruturadas denotando-se enormes dificuldades em efetuar revisões que envolvam alterações de conteúdo, efetuando modificações apenas ao nível da microestrutura. Na figura que se segue pretende-se sistematizar o modelo de relato do conhecimento.

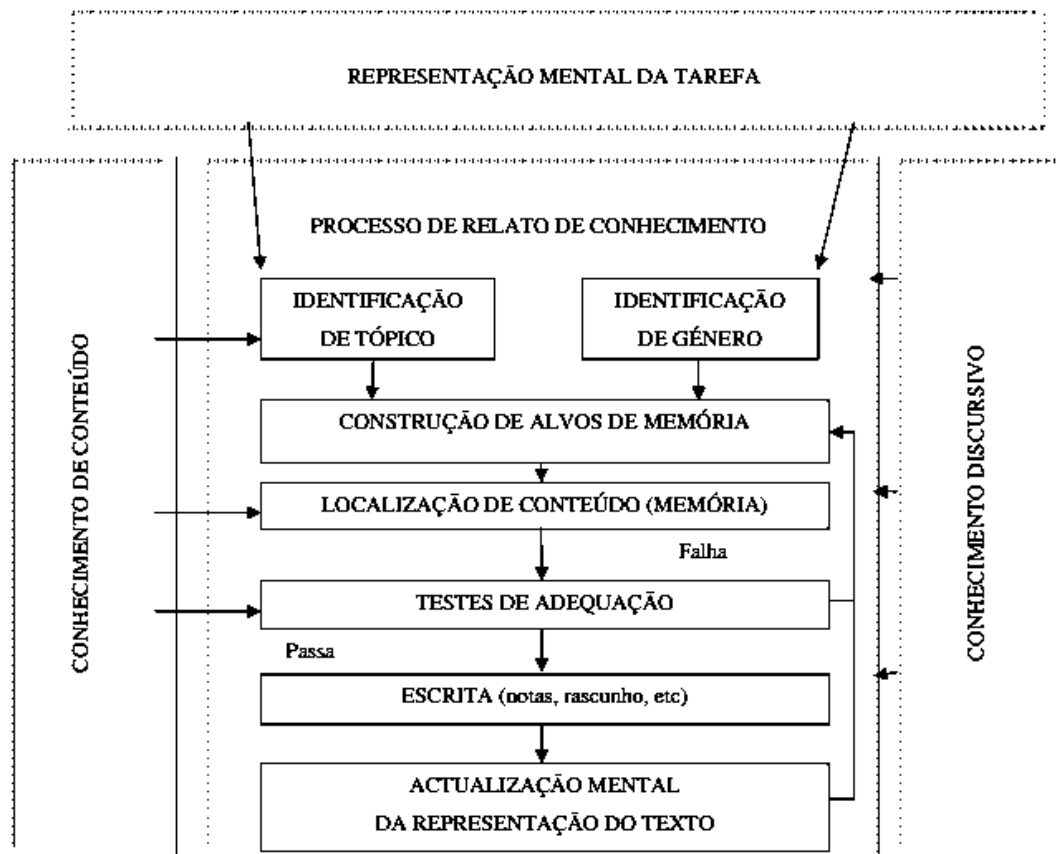


Figura 2 - Modelo de relato de conhecimento

Somente alguns géneros textuais podem ser descritos através deste submodelo de Scardamalia e Bereiter (1987). Estão neste grupo relatos de experiências pessoais ou a composição de pequenas narrativas, uma vez que, o sujeito ao revelar-se pouco rigoroso na organização da informação, torna-se também pouco eficaz na escrita de textos mais exigentes como o argumentativo ou explicativo. Perante estes géneros textuais, Scardamalia e Bereiter (1987) sugerem que os escritores recorrem a outro modelo. O texto é adaptado ao tipo de comunicação, considerando-se o destinatário, o tema e os objetivos. A figura 3 pretende tornar mais legível o modelo de transformação de conhecimento.

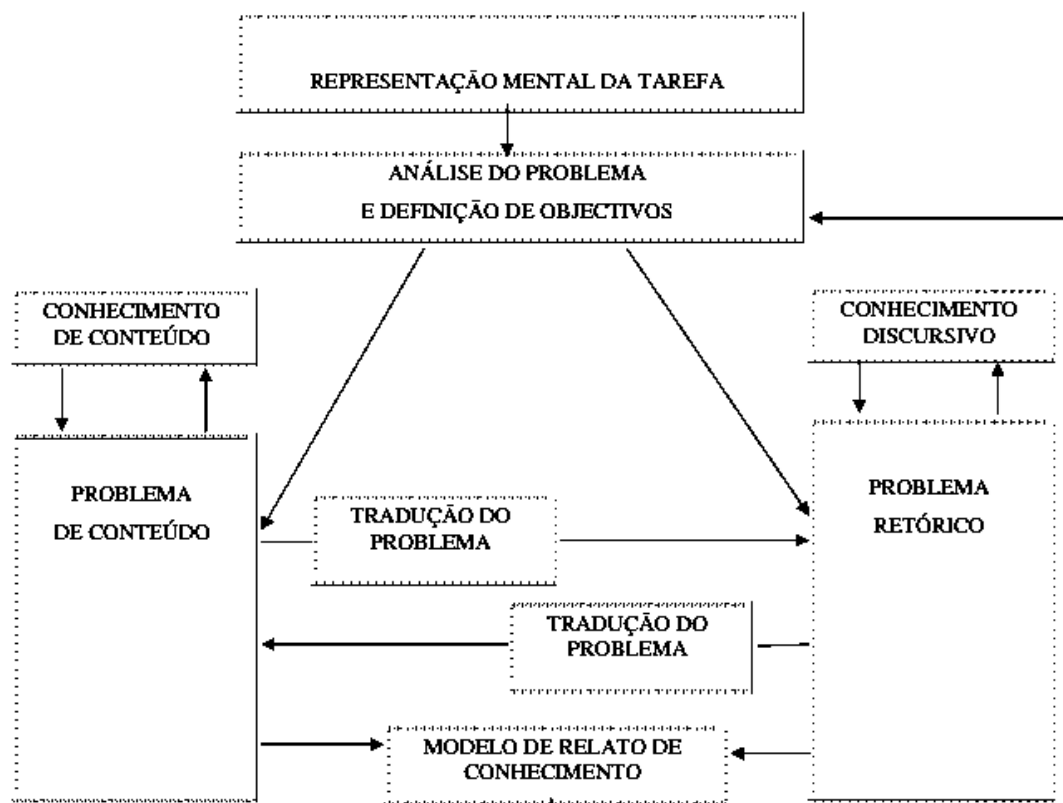


Figura 3 - Modelo de transformação de conhecimento

Este modelo mais complexo é encarado como uma situação de resolução de problemas podendo o mesmo localizar-se em dois espaços: no conteúdo (conhecimentos, crenças e consistência lógica) e no retórico cujos objetivos se definem mediante o texto produzido (Carvalho, 2001).

A geração de conteúdo cria problemas a um nível discursivo e retórico e, à medida que o texto é produzido, o escritor tem a necessidade de reanalisar outros problemas de conteúdo, definir diferentes objetivos e antecipar novas expectativas do público-alvo.

Gera-se um duplo problema resolvido através das constantes transformações do conhecimento, operações estas que resultam da interação entre os dois espaços acima mencionados e possibilitam a clarificação do que se quer explicitar.

Este modelo revela uma escrita mais consciente da complexidade dos processos que envolvem a produção de um texto sugerindo uma maior reflexão por parte do escritor. No entanto, tal como no modelo mais simplista, este também fora alvo de variadas críticas sobretudo por não evidenciar a forma como o sujeito ativa o modelo de

transformação do conhecimento e se o mesmo está ao alcance de qualquer tipo de escritor.

O modelo dual de Scardamalia e Bereiter (1987) permite-nos compreender melhor as diferenças qualitativas observadas em produções textuais de sujeitos que são colocados perante instruções de escrita idênticas.

1.2. A composição escrita em contexto escolar

Seja qual for o género textual, escrever de forma competente não se resume a uma questão de aptidão. A proficiência na composição escrita é uma competência que requer muito trabalho e um treino constante. De facto, “o aluno aprende a escrever escrevendo” (Niza et al., 2011, p. 34) e mesmo que não se torne um excelente escritor, o momento permite o desenvolvimento de novas aprendizagens relativamente ao texto escrito tais como a organização textual, a utilização adequada da pontuação, uma expansão do seu próprio repertório lexical e ainda um maior domínio sobre os processos de sintaxe.

A serem analisados os documentos orientadores do ensino do Português (Reis, et al., 2009; Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015) verificamos que são preconizadas orientações pedagógicas específicas direcionadas para a aprendizagem de competências de escrita, das quais se destacam a (i) utilização de técnicas de registo; (ii) organização e transmissão da informação; (iii) a utilização de processos de planificação, textualização e revisão; (iv) a utilização de instrumentos de apoio e/ou ferramentas informáticas numa clara promoção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); (v) fomento de hábitos de escrita livre que possibilitam a produção de textos pessoais, distintos e criativos; (vi) e a produção de textos organizados, escritos corretamente, obedecendo às regras de ortografia e pontuação.

Torna-se assim fundamental promover uma relação positiva com a escrita, através da criação de medidas e estratégias que visem o seu desenvolvimento, mesmo que para tal seja necessário combater ideias que defendam o contrário (Pereira, 2008). O professor, como demonstrará o ponto seguinte, é um elemento fundamental em todo este processo, pois terá o dever de apoiar o aluno nas tarefas de escrita, recorrendo a

suportes diversificados de ensino-aprendizagem capazes de envolver toda a turma, adaptando-se e colmatando as dificuldades que todo o processo abarca.

1.3. O papel do/a professor/a

Dada a importância que a escrita assume em contexto escolar, cabe ao professor assumir uma postura participativa no processo de desenvolvimento da escrita. Para tal, deverá definir a sua prática com base nos conhecimentos e aprendizagens adquiridas ao longo do seu percurso pessoal, profissional e académico (Pires, 2002). Aprender a escrever e a produzir textos são processos que requerem motivação, orientação, reflexão e principalmente a capacidade de percorrer um caminho repleto de desafios (Reis & Adragão, 1990). Cabe ao docente a função de criar novas e melhores estratégias de escrita, permitindo o treino e a avaliação.

Niza et al. (2011) consideram que o papel de um professor passa prioritariamente pela “criação de ambientes que encorajem a produção escrita e o trabalho de revisão” (p. 35). Torna-se essencial um conhecimento aprofundado, em parte do professor, da relação que o aluno mantém com a escrita, assumindo-se aquele como um verdadeiro mediador no processo de ensino-aprendizagem do aluno (Barbeiro, 1999).

Enquanto mediador, o professor deverá colocar os alunos perante situações desafiantes que lhes permitam desenvolver as suas produções textuais. O trabalho efetuado requer não só uma postura crítica perante as atividades como também uma atitude construtiva face aos benefícios que as tarefas podem representar para a turma no seu todo, potencializando aprendizagens significativas (Barbeiro & Pereira, 2007).

A colaboração do professor influencia todo o processo de aprendizagem da escrita, principalmente na fase inicial de emergência da escrita durante a qual se notam limitações dos alunos na construção de um texto (Nicholls citado em Barbeiro, 1999).

É muito importante que o professor dê especial atenção à comunicação através da linguagem escrita, desde a produção do texto até ao seu aperfeiçoamento e respetiva difusão (Niza et al., 2011). Esta postura permite ajudar o aluno a refletir sobre o caminho mais adequado para conseguir desenvolver as competências esperadas. Neste caso, o professor assume o papel de facilitador através da criação de circuitos sistemáticos de comunicação (idem, p. 36).

O acompanhamento e a colaboração por parte do professor, independentemente do nível de aprendizagem em que se encontra o aluno, é também bastante importante. Ao apresentarem maiores dificuldades ao nível da escrita precisam de sentir o incentivo, a motivação e a interação com o professor. De facto, a colaboração entre os intervenientes pode ser bastante compensadora para a aprendizagem da escrita. Colocar alunos considerados melhores escreventes a ajudarem os que apresentam maiores dificuldades no processo, permite que estes tenham a oportunidade de resolver problemas de escrita com que são confrontados enquanto os primeiros aproveitam para organizar e compreender melhor as suas próprias estruturas cognitivas (idem).

O professor também motiva o aluno a gostar da escrita, sendo concedidos momentos que o permitam exprimir-se livremente através da produção textual. Desta forma, o aluno tem a possibilidade de seleccionar o tipo de texto adequado à comunicação que pretende fazer, dispondo de tempo necessário para que a autocorreção e o aperfeiçoamento das produções realizadas sejam uma realidade. De facto, a aprendizagem autónoma da escrita dá ao aluno a possibilidade de refletir e sistematizar as suas aprendizagens de forma gradual (Pires, 2002).

Em suma, na comunidade de aprendizagem turma, o professor é o andaime e os alunos os alicerces de uma construção magnífica denominada escrita.

1.4. A avaliação formativa da escrita

O presente projeto de investigação não analisa a perspetiva sumativa da avaliação. Apenas estuda a visão formativa dos processos avaliativos da produção textual. Segue-se Perrenoud (1998 citado em Pereira, 2000, pp. 122-123) que destaca como principal objetivo da avaliação formativa: “dar a conhecer a cada um dos alunos o seu próprio processo de aprendizagem, contribuindo assim para a sua autoavaliação e para o despoletar de estratégias pessoais, com vista à superação das dificuldades de aprendizagem”.

A avaliação formativa da escrita deve ser vista não só como instrumento de ajuda externa que permite ao professor recolher dados, interpretar evidências e utilizar os resultados na conceção de novas estratégias de ensino e aprendizagem como também um instrumento de autoaprendizagem (Pereira, 2000). Este tipo de avaliação permite ao

aluno avaliar-se autonomamente com vista à melhoria do seu desempenho e ao professor refletir concretamente sobre as estratégias de ensino utilizadas, tentando contribuir para o sucesso dos seus alunos.

Para um pleno exercício de avaliação formativa Amor (2006) considera ser necessário: (i) observar o modo e o percurso desenvolvido pelo aluno na resolução de tarefas de escrita; (ii) adaptar os meios e instrumentos utilizados às distintas necessidades dos alunos através de uma pedagogia diferenciada; (iii) conceder uma progressiva autonomia ao aluno embora sob constante mediação do professor; (iv) reforçar os momentos e instrumentos de autocontrolo da atividade escrita; e ainda (v) gerir adequadamente os “erros” provenientes das tentativas de aprendizagem dos alunos que possibilitam uma melhoria de resultados através de intervenções diversificadas (p. 145).

A avaliação formativa é encarada como um processo regulado do ensino e aprendizagem do aluno, visando a compreensão do seu funcionamento cognitivo perante situações pedagógicas propostas pelo professor. A função deste é “estar intencionalmente atento aos indícios vindos dos alunos, interpretá-los e agir em conformidade, assim como, fomentar contextos favoráveis para que esta atividade reguladora se vá desenvolvendo” (Santos et al., 2010, p. 12).

A avaliação formativa visa compreender em que ponto se localiza o aluno relativamente às aprendizagens propostas, com o objetivo de ajudar o aluno a alcançar o sucesso.

Assim, neste projeto optou-se por uma abordagem formativa. Deixou-se que a criança assumisse o protagonismo da sua própria aprendizagem. Também coube ao professor investigador a tarefa de criar um contexto propício a essa mesma aprendizagem, orientando os alunos e concebendo os instrumentos necessários para uma aprendizagem autorregulada da escrita. O instrumento utilizado neste estudo corresponde a um plano de planificação textual. Desta forma no ponto 2 deste capítulo, importa definir e clarificar mais pormenorizadamente esta etapa do processo de escrita.

2. A planificação da escrita

Investigações incidindo sobre o subprocesso de planificação da escrita apontam para um trabalho cognitivo por ela exigida que afeta o pensamento do escritor. Quando um sujeito escreve, verifica-se uma passagem do discurso oral para o discurso escrito. Esta passagem realiza-se em três importantes passos: (i) dos sinais sonoros para os sinais gráficos da língua; (ii) da comunicação no momento para a comunicação através do tempo e do espaço e (iii) e da interação comunicativa com um interlocutor para a comunicação isolada. A correta realização destes três passos é claramente favorecida pelo tempo e treino que o escritor dedica à planificação textual.

2.1. A planificação textual

O momento de planificação é considerado o primeiro momento da abordagem processual da escrita. É nesta etapa que a escrita é mobilizada para definir objetivos e antecipar efeitos, ativar e eleger os conteúdos e organizar a informação mediante o tipo de texto (Barbeiro & Pereira, 2007).

No mesmo sentido, Sardinha (2005) defende que estamos perante uma atividade que se destaca pela capacidade de nos fornecer determinadas pistas sobre quando, onde e como começar a escrever. Em todo o caso, é na planificação que indiscutivelmente germinam as ideias e se ordena o conhecimento que nos permite começar a escrever.

De acordo com as considerações evidenciadas no modelo de Hayes e Flower (1980), a planificação é encarada como um esboço mental do texto. Durante esta etapa são ativadas três subcomponentes principais “sendo uma responsável pela geração de ideias, outra pela organização da informação e uma terceira assegura a articulação com os objetivos visados” (Costa, 2010, p. 12). Estas três operações inerentes à representação abstrata da planificação denominam-se «*Conceção das Ideias*», «*Organização das Ideias*» e «*Definição dos objetivos de escrita*» (Pereira M. L., 2000).

A «Conceção das ideias» permite identificar o conteúdo e/ou ideias correspondentes ao que se pretende escrever bem como ao modo de concretização da escrita. Associadas a esta operação estão a mobilização do conhecimento bem como a recolha e seleção da informação.

A mobilização do conhecimento corresponde à fase em que o aluno emprega amplamente todo o conhecimento que possui “ (...) quer acerca do mundo e das coisas, quer procedimentais, relativos aos modos de actuar, quer contextuais referentes às situações de produção (...) ” (Amor, 2006, p. 112). Antes de escrever, o aluno mentaliza-se do que pretende escrever sendo que a execução desta tarefa pressupõe que já é capaz de realizar operações abstratas necessárias ao desenvolvimento da mesma.

A recolha e seleção da informação apresenta o duplo objetivo de pesquisa e organização dos conhecimentos previamente mobilizados. Uma adequada recolha de informação implica a utilização da memória a longo prazo através de pesquisas centradas no conhecimento do sujeito sobre o assunto, o tipo de texto e o destinatário de comunicação. Estes, por sua vez, podem marcar presença na memória a curto prazo originando por associação novas informações. Kucer (1985) defende que este é um processo bastante complexo pois os elementos pesquisados encontram-se hierarquicamente ordenados em estruturas denominadas por “*schemata*”. Estas “representam o conhecimento que o indivíduo tem sobre objetos, situações e eventos, bem como sobre procedimentos que devem ser levados a cabo quando se recolhe, interpreta e organiza informação” (Carvalho, 1999, pp. 61-62). Ao avaliar a importância dos conceitos perante o contexto comunicativo, a nossa mente tem a capacidade de localizar e ativar estes “*schemata*” e assim selecionar ou rejeitar os mesmos, permitindo a organização das ideias.

Criar conteúdo suficiente e significativo pode revelar-se um obstáculo acrescido sobretudo para crianças. Além do pouco conhecimento que possuem acerca dos assuntos sobre os quais têm de escrever, ainda não apresentam estratégias de busca e seleção de informação na memória que lhes permita ter acesso a conhecimentos que de facto possuem (Carvalho, 1999).

Importa entender que um adulto proficiente na prática de escrita tem a capacidade de escrever grande quantidade de conteúdo através de um processo heurístico e construtivo, considerando todos os conhecimentos, desde o tema à estrutura passando pelas normas concretas da elaboração do texto propriamente dito. Já a criança sente uma dificuldade acrescida num processo aparentemente complexo como este, realizando uma planificação orientada sobretudo pelo conhecimento de que dispõe

acerca de um assunto. Assim, a criação de conteúdo “far-se-á através de um processo alternativo, a partir de pistas relacionadas com o assunto e com o tipo de texto que, por associação, permitem o acesso à memória” (idem, p.83).

A «Organização das ideias» (Pereira M. L., 2000) permite organizar e estruturar o conteúdo em função dos conhecimentos que o escritor possui sobre os diferentes géneros textuais. Associada a esta operação encontra-se a *seleção e ordenação de ideias*, “tarefa que pode ser geradora de mais informação” (Carvalho J. A., 1999, p. 62). Esta operação permite criar uma estrutura que regula todo o processo de transformação do texto pensado para o texto escrito reforçando-se que “a informação «desorganizada» não funciona como instrumento de aprendizagem” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 32).

Quanto à «Definição dos objetivos de escrita» (Pereira M. L., 2000) é possível determinar os objetivos que possibilitam o controlo de todas as ações evidenciadas na composição do texto. Associada a esta operação encontra-se a consideração pelo público-alvo e/ou possíveis leitores bem como a finalidade e/ou intencionalidade do produto final (González & Mata, 2005).

Contudo, o traçar destes objetivos não implica um tipo de planificação inalterável, antes pelo contrário, promove um conjunto de decisões tomadas a diferentes níveis. Seria possível destacar dois tipos de planificação “uma de carácter mais geral que ocorrerá, sobretudo mas não exclusivamente, antes de se iniciar a redação, e outra, mais específica, remetendo para as decisões a tomar à medida que o texto vai sendo produzido” (Masthuashi (1981); Humes (1983) citados em Carvalho, 1999, p.62)

Perante o exposto, evidencia-se a distinção entre «Macroplanificação» e «Microplanificação». A primeira sugere a representação de um destinatário para o texto produzido bem como a delineação de um objetivo concreto associado à situação comunicativa, enquanto a segunda apresenta a elaboração de um esquema que permite a organização e orientação de todo o texto até à sua versão final (Amor, 2006).

Importa também ressaltar que planificar o texto em função dos objetivos e do leitor não é uma tarefa fácil sobretudo para crianças, uma vez que os seus mecanismos cognitivos se encontram permanentemente ocupados em realizar outras tarefas também muito importantes como a geração dos conteúdos e a textualização (Carvalho, 1999).

A planificação assume-se como uma tarefa de coordenação do pensamento cognitivo ainda limitada em crianças cuja competência de escrita se encontra em natural desenvolvimento, revelando-se na incapacidade de corresponder simultaneamente às diversas tarefas exigidas.

Perante as dificuldades evidenciadas, Scardamalia e Bereiter (1987) defendem a importância de metodologias capazes de reduzir a sobrecarga mental envolvida na planificação de textos por parte do aluno (citados em Carvalho, 1999). Os mesmos autores apontam para uma inexistência de reais estratégias de planificação na escola resultando na elaboração de textos qualitativamente fracos, pobres e ausentes de qualquer esforço cognitivo.

São várias as estratégias que podem facilitar a aprendizagem das operações de planificação. Uma lista de palavras, uma chuva de ideias, esquemas conceituais ou planos de texto são apenas alguns exemplos que podem ajudar a reduzir a sobrecarga mental existente no desafio de produzir um texto. Todas elas ajudam a aumentar a confiança de quem tem de escrever e fomentam uma maior segurança no ato de escrita, sobretudo dos mais jovens (González & Mata, 2005).

Tal como vimos no modelo recursivo apresentado por Hayes e Flower (1980) a planificação apoia diretamente as tarefas de textualização e revisão na medida em que palavras e frases são escritas, ordenadas e relidas durante a produção textual. Porém, em contexto escolar é frequente os alunos escreverem sem terem a noção concreta do que têm de dizer. Desta forma, é muito importante que o processo de planificação se inicie através do diálogo e da discussão oral de forma a clarificar o conteúdo e intencionalidade do texto.

Para uma consciencialização sobre a real importância do ato de planificar, importa ainda distinguir os conceitos de plano e planificação. O primeiro consiste num conceito muito mais geral que indica ao escrevente o que se pretende fazer, os objetivos delineados, os meios e recursos disponíveis e ainda o modo como poderá atingir as metas pré definidas. Já a planificação é um conceito mais vasto: exige ao escrevente não só uma constante capacidade de previsão como também uma progressiva tomada de decisões. Em suma, o plano acaba por ser revelar no produto da planificação. Nele, se inserem - entre outras que vão sendo progressivamente mais exigentes - as

operações que visam a geração, recolha e estruturação das ideias que antecedem o primeiro rascunho da composição escrita. O texto será tanto melhor quanto melhor se revelar a planificação pois “tudo depende do plano. É que efetivamente um bom plano é a base de uma boa execução” (Albalat citado em Sardinha, 2005, p. 50).

A planificação é um processo de natureza abstrata que os alunos necessitam de fazer tendo em conta condições de maturação próprias e um treino constante que lhes permita realizar a tarefa de forma adequada. Muitas das dificuldades dos alunos na aprendizagem da escrita derivam de lacunas na aquisição dos processos de planificação.

Dado o carácter decisivo desta tarefa para a aprendizagem da escrita e as debilidades sentidas pelos alunos em escrever histórias coerentes e com sentido (Lains, 2015), optei por avaliar os efeitos da planificação na escrita de textos mais coerentes recorrendo, para tal, à composição de pequenas narrativas simples como preconizado pelo Programa de Português do Ensino Básico. No ponto seguinte é apresentada a estrutura e as etapas de uma sequência narrativa. No entanto, ainda antes de passarmos ao próximo ponto importa definir e caracterizar as restantes etapas do processo de escrita, que, em conjunto com a planificação, formam a dimensão processual da escrita.

2.2. A textualização

Depois de organizar as ideias é necessário atribuir-lhes uma configuração linguística. É desta forma sucinta que podemos definir a operação de textualização, também apelidada por diversos autores, como redação. Segundo Pereira (2000) “a etapa de redacção corresponde, pois, ao momento em que o escrevente começa a redigir o seu primeiro rascunho. É o momento em que as frases nascem das ideias previamente tratadas” (p. 57).

Assim sendo, é durante a textualização que as ideias se transformam em linguagem escrita recorrendo para tal a inúmeras competências linguísticas, desde a construção de referências às operações de coesão e coerência textuais (Amor, 2006).

À medida que escreve, o sujeito necessita de responder a determinadas exigências tais como: (i) explicitar o conteúdo que foi ativado de uma forma genérica ao longo da planificação, (ii) ligar o conteúdo à expressão pretendida ou (iii) interligar as

frases entre si para que estas estabeleçam uma relação de coesão linguística e coerência lógica (Barbeiro & Pereira, 2007). Ao realizar estas tarefas, quem escreve começará a “passar de um rascunho existente num plano mental, sob a forma de discurso interior, à comunicação pelo recurso exclusivo às palavras e suas combinações” (Vygotsky citado em Carvalho, 1999, p. 64).

Entendida como um processo complexo, a textualização exige bastante do ponto de vista cognitivo, dado que engloba um conjunto de aspetos como “a motricidade, a ortografia, a pontuação, a seleção de palavras, a sintaxe, as conexões textuais, [e] a organização” (idem, p. 67). Perante o exposto torna-se indispensável que o aluno automatize alguns destes aspetos com a finalidade de focar a sua atenção noutras tarefas.

Aliada à organização das palavras surge o conceito de linearização pois, quando escrevemos, ordenamos linearmente as informações estabelecendo ligações de causa/efeito. Deste modo passamos da globalidade do sentido para a linearidade da sequência discursiva. Contudo, é importante que esta sequencialidade não perca de vista a finalidade global do texto, uma vez que é esta que lhe confere uma configuração específica. A textualidade inerente a uma composição escrita não se define como um resultado de relações estáticas mas de relações dinâmicas.

Relativamente à investigação realizada, importa compreender que um bom texto deve ser coeso e coerente, sendo estas diferentes formas de conectividade. Enquanto a coerência (conectividade conceptual) prevê o estabelecimento de uma relação entre o texto e o conhecimento que temos acerca do mundo, a coesão (conectividade sequencial) visa a construção de uma ligação linguística relevante entre os diferentes elementos do texto, sendo que ao longo da sua redação é essencial recorrer aos mecanismos de coesão, nomeadamente “coesão frásica, interfrásica, temporal, referencial e lexical” (Carvalho, 1999, p. 65).

No que concerne à conectividade conceptual, redigir de forma coerente requer a capacidade de articular a pertinência e a progressão, ou seja, implica uma congruência entre aquilo que já foi redigido e os novos elementos que são introduzidos. Para um melhor entendimento sobre este parâmetro que confere profundidade à produção escrita, o ponto 4 do presente capítulo sistematiza especificamente estas questões.

2.3. A revisão

A fase de revisão é entendida como a “(re)leitura do texto para aperfeiçoamento e correções, sobretudo de superfície” (Amor, 2006). Voltar atrás e observar o que se escreveu auxilia o sujeito na estruturação textual, no reforço da atenção e consequente mobilização de conhecimentos. Para tal, é muito importante que o sujeito olhe para o texto sob uma nova perspetiva do ponto de vista global. Esta nova visão exige através de variados retoques que “corrijamos, forcemos, cortemos, aligeiremos a expressão da mensagem a comunicar até que as nossas ideias apareçam claras, completas e satisfatórias” (Rei citado em Teixeira, Novo, & Neves, 2011, p. 245).

A (re)leitura é o ponto de partida para a re(escrita). Esta (re)leitura pode ser realizada pelo autor do texto mas também por outros leitores capazes de assumir a função de críticos. De facto, a leitura crítica de um texto por parte de outro leitor ajuda o autor a torna-se mais competente na sua comunicação uma vez que anula “a falta de distanciação crítica que afeta o sujeito relativamente aos produtos da sua escrita” (Amor, 2006, p. 120).

A escrita de um texto pressupõe a produção de esboços. Um esboço (também designado por rascunho) é nada mais nada menos que uma primeira versão de um texto. Até à versão final de um texto poderão ter existido vários esboços que foram sendo modificados ao longo do trabalho de revisão.

Esta etapa do processo de escrita depende bastante da abordagem e do trabalho de quem escreve. Ao acompanhar os subprocessos de planificação e textualização, a revisão possibilita uma avaliação do que já foi escrito adequando ou acrescentando novos elementos face às finalidades do texto e do plano inicial (Barbeiro L. F., 1999). Neste sentido, Fitzgerald (1987) afirma:

Rever significa fazer qualquer mudança em qualquer momento do processo de escrita. Implica a identificação de discrepâncias entre o texto pretendido e o texto conseguido, a decisão quanto ao que pode ser mudado no texto, a clarificação das mudanças a fazer e o acto de as fazer. As mudanças podem ou não afectar o significado do texto e podem ser maiores ou menores (citado em Niza et al., p. 40)

Alguns autores, como Schroder e Lovett (1993), destacam também a revisão como um conjunto de três subfases: «Revisão»; «Edição» e «Publicação». Para estes autores, a primeira subfase de revisão é definida por uma constante verificação da escrita por parte do aluno à medida que elabora a primeira versão do seu texto. Nessa fase pode inclusive trocar ideias e opiniões com outros colegas. Já na segunda subfase, o aluno revê o seu texto tendo outros como comparação, cujas falhas ostensivas permitem ao aluno identificar e editar erros de ortografia, pontuação, etc. Por último, surge a terceira subfase denominada publicação. Relativamente à mesma, Barbeiro & Pereira (2007) defendem que embora a aprendizagem se tenha demonstrado relevante durante a produção do texto, este pode ficar disponível para estudos posteriores ou divulgação, realçando-se a importância da finalidade atribuída à produção escrita (p. 34).

A revisão assume-se como uma peça central no processo de escrita devido à sua importante ligação às outras duas subcomponentes. Tendo isto em conta, Daniel Cassany (1993) sugere o seguinte esquema representativo dos múltiplos processos em permanente interação durante a fase de revisão:

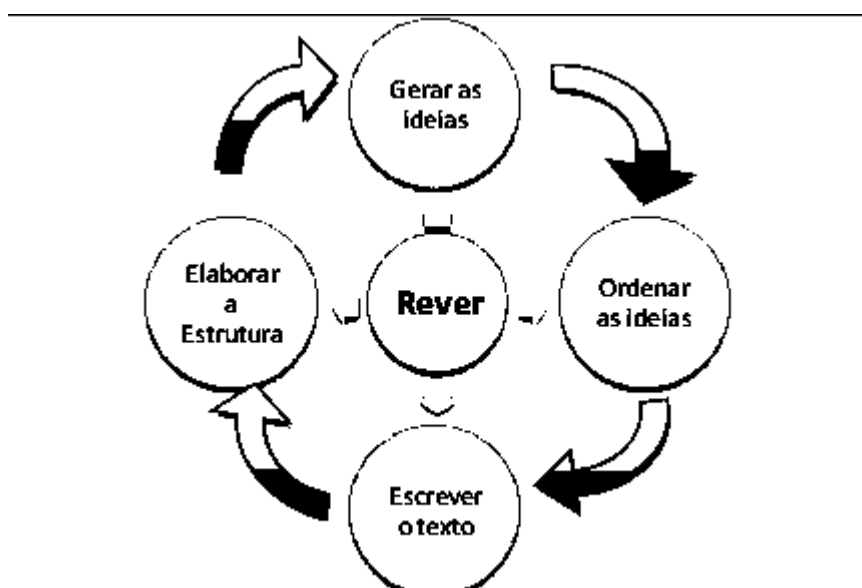


Figura 4 – Fases de revisão: processos de interação

Apesar do papel desempenhado pela revisão em todo o processo de escrita, a grande maioria das crianças em contexto escolar ignora a revisão no fim da redação e quando o faz é raro observar melhorias de qualidade (Fayol, 2016). Da mesma forma, a simples correção por parte do professor leva-nos ao problema insistente de produções que o

aluno guarda sem ter lido as respectivas correções (Fino, 2010). Face ao exposto, torna-se crucial o apoio do professor na criação de estratégias que incentivem a revisão autónoma do texto por parte do aluno, uma vez que a verificação e monitorização do texto escrito permitem um maior controlo da tarefa.

Todos os alunos devem criar hábitos de (re)leitura do próprio texto permitindo a correção e reformulação das respetivas produções. Desta forma, destaca-se uma atitude predominantemente reflexiva sobre a importância de desenvolver, reduzir ou reformular os elementos presentes no texto tanto ao nível linguístico como concetual (Barbeiro & Pereira, 2007).

3. A Narrativa

Jean-Michel Adam (1992, 2008) afirma que unidades tão complexas como os textos não podem ser resumidas a um único tipo de organização textual. Considera que um texto deve ser entendido como uma “estrutura hierárquica complexa compreendendo n sequências – elípticas ou completas – do mesmo tipo ou de tipos diferentes” (citado em Ortmann, 2010, p. 24)

Os textos podem apresentar vários tipos de organização destacando-se a heterogeneidade como a principal característica constituinte de um texto, seja qual for o seu género discursivo. A heterogeneidade textual pode ser observada através da introdução de sequências e respetiva dominância sequencial.

Sequências são definidas como “unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de preposições-enunciados: as macroproposições” (Adam, 2011 citado em Dios, 2014, p. 113). Estas, por sua vez, são formadas por um género de segmento cuja principal característica é a interligação a outras macroproposições, estando cada uma especificamente ordenada dentro da sequência. Cada macroproposição assume o seu próprio sentido relativamente às demais, na complexa unidade hierárquica a que damos o nome de sequência (idem, p.113).

Podemos assim depreender que uma sequência se assume como uma estrutura caracterizada por: (i) uma rede de relações hierárquicas ligadas entre si e (ii) uma organização interna subjetiva, cuja autonomia é relativa devido à relação de dependência que mantém com o conjunto mais amplo a que pertence, o texto (idem, p.114).

As inúmeras combinações possíveis entre as proposições de uma macroproposição dão origem a distintas sequências textuais. Nas suas mais recentes formulações, Adam (1992) enumera cinco tipos de sequências textuais: descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e narrativa (citado em Silva, 2012, p. 127).

Devido à referida dominância sequencial seria incorreto rotular um texto, por exemplo como narrativo, pois o mesmo pode apresentar outros tipos de sequências tais como descritivas ou dialogais. Porém, visto que a dominância sequencial identificada é a narrativa torna-se recorrente identificar-se este tipo de textos como narrativos.

Relativamente à sequência trabalhada ao longo da investigação, a sequência narrativa caracteriza-se como uma estrutura composta por sete macroproposições: prefácio, situação inicial, complicação, (re)ações, resolução, situação final e moral, sendo que, tanto a primeira como a última, são de carácter facultativo (Silva, 2012).

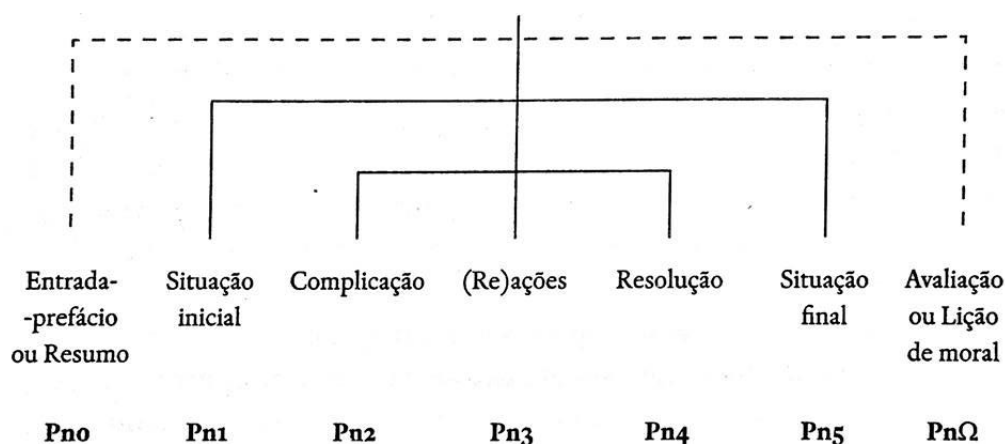


Figura 5 - Sequência narrativa

O presente ponto integra três subpontos: no primeiro são apresentadas as características que definem uma sequência narrativa; no segundo são exibidas as etapas de aquisição deste tipo de sequências; e, no terceiro e último ponto, é revista a importância atribuída nos três ciclos do ensino básico à produção de textos narrativos, baseando-nos nos objetivos preconizados pelo Ministério da Educação (2015).

3.1. Sequência narrativa

Para que se possa identificar como tal, Adam (1992) considera numa sequência narrativa a existência de seis propriedades essenciais: (i) Unidade temática; (ii) sucessão cronológica de eventualidade; (iii) relações de causalidade entre as eventualidades; (iv) transformação de predicados; (v) carácter processual; e por fim (vi) avaliação (Silva, 2012).

A unidade temática destaca-se por ser constituída por uma unidade de ação que inclui a presença de um sujeito (individual ou coletivo) visto como o protagonista e sobre o qual se desenrola a ação. Apesar do sujeito ser considerado um agente de

transformação, a unidade temática não é assegurada apenas pela sua presença (idem, p. 131).

A sequência narrativa é caracterizada obrigatoriamente por apresentar progressão temporal entre uma situação inicial e uma situação final, originando-se assim uma sucessão cronológica de eventos. Observam-se assim um conjunto de ações que se sucedem num dado tempo e espaço (idem, p.132).

Já as relações de causalidade entre as eventualidades resultam de ações que são pautadas por uma conexão causa-efeito. Desta forma, uma ação ocorre na maioria das vezes por consequência de outra ação, ao mesmo tempo que origina novas eventualidades (ibidem).

A transformação dos predicados diz respeito à alteração de estados ou inversão de conteúdos. Verifica-se assim um conjunto de características que são modificadas devido às eventualidades ocorridas durante a sucessão temporal (ibidem).

Relativamente ao caráter processual constata-se que a sequência narrativa é entendida como um processo sustentado nos quatro parâmetros descritos anteriormente: Uma ou mais personagens protagonizam um conjunto de eventualidades que se sucedem no tempo e originam novos eventos que alteram o estado inicial dos protagonistas através de relações causa-efeito. É sobre este processo que se assenta a tríade «Início», «Desenvolvimento» e «Conclusão» (idem, p.133).

Por fim, importa compreender a avaliação como a lição de moral que podendo estar explícita ou implícita, destaca a compreensão global de toda a sequência narrativa tanto a um nível semântico como pragmático (ibidem).

Tendo em conta estas propriedades, Adam (1992 citado em Silva, 2012) propõe a existência de sequências narrativas constituídas pelas seguintes macroproposições:

1. *Situação inicial*: Constitui o enquadramento geral de toda a intriga. É o ponto de partida da narrativa. Responde-se a questões como “quem?”, “onde?” e “quando?” apresentando respetivamente os protagonistas, tempo e espaço. É muitas vezes introduzida pela expressão “Era uma vez...,”

2. *Complicação*: Representa o conjunto de eventualidades que altera o equilíbrio verificado na situação inicial e provoca a origem de novas eventualidades nas macroproposições seguintes;
3. *(Re) ações*: Constituem o nó da ação e representam as eventualidades originadas pela complicação;
4. *Resolução*: Estabelece o clímax de toda a intriga. Existe uma distensão das eventualidades que culminam no momento decisivo da narrativa;
5. *Situação final*: É o reflexo alterado da situação inicial e assinala o fim de toda a narrativa. O(s) protagonista(s) são integrados num novo contexto, revelando a forma como foram afetados pelas eventualidades ocorridas ao longo das macroproposições;
6. *Prefácio*: Não sendo uma macroproposição essencial, apresenta-nos frequentemente uma breve introdução externa aos eventos narrados;
7. *Avaliação*: Tal como o prefácio constitui uma macroproposição opcional. É composta por um segmento cuja função é indicar as razões pelas quais se considerou importante narrar as eventualidades. Representa a relevância da história e pode estar explícita ou implícita no texto.

Os textos enquadrados no protótipo de uma sequência narrativa caracterizam-se por revelarem eventualidades temporalmente interligadas que configuram a evolução dos acontecimentos. As ações relacionam-se de forma lógica, com sentido, respeitando as suas macroproposições essenciais.

3.2. Aquisição e desenvolvimento da sequência narrativa

Hoje em dia, a maioria das obras infantojuvenis têm na ficção narrativa a sua predominância (Bastos, 1999). Uma história para crianças assume, na maioria das vezes, a forma de um conto (sejam reais ou mais baseados em fábulas, lendas,...), de uma novela ou até de um romance. Estes géneros da narrativa dominam de forma clara o mundo infantil quer por “relacionar [em] -se largamente com significados afetivos” (Egan, 1994, p. 50) quer por dependerem muito do interesse do escritor, permitindo assim à criança fomentar o seu imaginário com motivos reais e/ou fantásticos.

Apesar da recetividade da criança, contar uma história é notoriamente um processo complexo uma vez que envolve “sequências de frases encadeadas, que remetem para acontecimentos e estados interrelacionados” (Rebelo, Marques, & Costa, 2000, p. 213). Como tal, uma criança começa primeiramente por relatar uma sucessão de vivências e só depois alcança a capacidade de inventar ou contar uma história. Alcançar esta capacidade é um processo moroso, influenciado por diversos fatores tais como a representação sequencial de ações, as histórias que ouvem ou até o conhecimento adquirido sobre determinado acontecimento (ibidem).

Applebee (1978 citado em Rebelo et al, 2000) investigou este processo e categorizou as produções das crianças da seguinte forma:

- 1) «pilha»: conjunto de proposições sem relação entre si;
- 2) sequências: série de proposições que contêm um argumento (em geral o agente) comum (A faz X, A faz Y...);
- 3) narrações primárias: os eventos complementares estão reagrupados sob a actividade superordenada. Estas produções podem corresponder aos *scripts*;
- 4) cadeias não focalizadas: desprovidas de desfecho, consistem em proposições encadeadas em que cada uma partilha um elemento com a precedente e uma outra com a seguinte;
- 5) cadeias focalizadas: a forma mais típica é a narração de acções realizadas ou suportadas por uma personagem principal;
- 6) narrações: orientadas no sentido de uma progressão – sentida intuitivamente - até ao apogeu da história. Cada incidente desenvolve-se a partir do precedente e ao mesmo tempo introduz um novo elemento do tema. (...)

Figura 6 - Etapas de produção de sequências narrativas

Esta tarefa exige a seleção de uma eventualidade principal que se desenvolve a partir de uma situação inicial. Posteriormente a criança tem ainda que narrar as diversas eventualidades que vão ocorrendo como resultado da eventualidade principal, obedecendo sempre a uma sequencialização temporal. Esta evolução dos acontecimentos exige um enquadramento das eventualidades com a complicação e a resolução da história, através da inclusão de novos elementos e conectores. Ao finalizar a história, o desenlace tem de se apresentar coerente com as restantes eventualidades. De facto, a coerência é o aspeto do texto que permitirá transmitir profundidade, sentido e lógica a toda a narrativa, sendo debatida no próximo capítulo.

Esperet (1984 citado em Rebelo et al, 2000) categoriza ainda as produções textuais das crianças em quatro tipos:

- «não textos»: 5 enunciados sem qualquer relação semântica ou ligação anafórica;
- «textos»: com marcas superficiais de coesão (pronome, artigos), mas relatando um *script* vulgar;
- produções abertas»: manifesta-se uma compilação, mas não se precisam as reacções e as respectivas consequências;
- «histórias»: dotadas das características do «esquema» canónico.”

Figura 7 - Categorização de produções textuais

O autor afirma que, aos sete anos, a maioria das crianças já é capaz de distinguir um texto de um não texto, embora muitos dos eventos presentes nas suas histórias estejam incompletos ou não passem de meras ações sequenciadas no tempo. Apenas com muito treino, a criança será capaz de atingir o que Esperet (1984) designa como história: um texto dotado de características semelhantes à estrutura canónica evidenciada em produções textuais de adultos (idem).

3.3. Construção de um texto narrativo em contexto escolar

Um dos objetivos presentes no Programa de Português do Ensino Básico e respetivas Metas Curriculares (2015) é a produção de textos narrativos. Estes são normalmente avaliados em provas de aferição (instrumento de avaliação que permite recolher dados relevantes sobre o desempenho dos alunos) e exames nacionais preparados pelo Ministério da Educação. Atentemos no seguinte quadro no qual se enumeram esses objetivos:

	<i>Programa de Português (2015)</i>	<i>Metas Curriculares</i>
1.º Ano	Produção escrita -Pequenos textos	15. Transcrever textos. (...) 4. Escrever textos de 3 a 4 frases (por exemplo, apresentando-se, caracterizando alguém ou referindo o essencial de um texto lido).

2.º Ano	Produção de texto <ul style="list-style-type: none"> -Pequenas narrativas; -Planificação de texto: ideias chave; -Redação e revisão de texto: Concordância; tempos verbais; utilização de sinónimos e pronomes; apresentação gráfica. 	16. Transcrever e escrever textos. <p>(...) 5. Escrever pequenas narrativas, a partir de sugestões do professor, com identificação dos elementos <i>quem, quando, onde, o quê, como</i>.</p>
3.º Ano	Produção de texto <ul style="list-style-type: none"> -Textos de características: narrativas, (...); -Planificação de texto (...); -Textualização (...); -Revisão de texto (...); 	16. Escrever textos narrativos. <ol style="list-style-type: none"> 1. Escrever pequenos textos, incluindo os elementos constituintes <i>quem, quando, onde, o quê, como</i>. 2. Introduzir diálogos em textos narrativos.
4.º Ano	Produção de texto <ul style="list-style-type: none"> -Textos de características: narrativas (...); -Planificação de texto (...); -Textualização (...); -Revisão de texto (...); 	17. Escrever textos narrativos. <ol style="list-style-type: none"> 1. Escrever pequenos textos, integrando os elementos <i>quem, quando, onde, o quê, como</i> e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão. 2. Introduzir descrições na narrativa.
5.º Ano	Produção de texto <ul style="list-style-type: none"> -Textos de características: narrativas (...); -Planificação de texto: registo, hierarquização e articulação de ideias; -Textualização (...); -Revisão de texto (...); 	14. Escrever textos narrativos. <ol style="list-style-type: none"> 1. Escrever pequenos textos, integrando os elementos <i>quem, quando, onde, o quê, como, porque</i> e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário (tempo e lugar) e das personagens; acontecimento desencadeador da ação; ação; conclusão; emoções ou sentimentos provocados pelo desfecho da narrativa.
6.º Ano	Produção de texto <ul style="list-style-type: none"> -Texto de características narrativas Resumo de texto de características narrativas; -Planificação de texto: objetivos, organização segundo a categoria ou género, registo, organização e desenvolvimento de ideias; -Textualização (...); -Revisão de texto (...); 	13. Escrever textos narrativos. <ol style="list-style-type: none"> 1. Escrever textos, integrando os seus elementos numa sequência lógica, com nexos causais, e usando o diálogo e a descrição.

Do 7.º Ano ao 9.º Ano	Produção de textos -Gêneros escolares (complexidade crescente): (...) Texto de características narrativas; -Planificação: recolha de informação; objetivos; organização de informação segundo categoria ou género -Textualização (...); -Revisão (...);	16. Escrever textos diversos.
--	--	--------------------------------------

Tabela 1 - Objetivos na produção de textos narrativos (*Buescu et al., 2015*)

Verifica-se que a produção de textos com estrutura narrativa faz parte dos objetivos da escolarização no Ensino Básico, sendo transversal em todos os anos de escolaridade (do 1.º ao 9º ano). Também, Gonçalves, Guerreiro, & Freitas (2011, p. 53) consideram as narrativas como boas ferramentas de avaliação das competências linguística e comunicativa das crianças. Segundo os autores, as sequências narrativas são ótimos indicadores dos conhecimentos sintático-semântico e das competências discursivas e comunicativas.

Ao emergir antes de qualquer outro formato textual, a construção de uma narrativa permite que a criança aprenda a utilizar mecanismos coesivos tais como a construção e retoma de cadeias referenciais, a conexão e o estatuto informativo da frase (*ibidem*).

Relativamente à construção da referência nominal, é possível verificar a partir dos sete anos a utilização de artigos indefinidos para mencionar pela primeira vez determinadas entidades. No que diz respeito à retoma de referências nominais as crianças utilizam preferencialmente grupos nominais definidos como “o” ou “a” e pronomes referentes ao sujeito tal como “ele” ou “ela”. Apenas com o treino e uma consequente maturação da escrita é possível verificar uma maior diversidade de formas pronominais ou até mesmo a substituição do nome por outros com o mesmo valor semântico (*ibidem*).

Já a relação temporal que permite definir os distintos planos da narrativa é caracterizada essencialmente pela utilização de dois tempos verbais: (i) O pretérito perfeito simples, utilizado para mencionar o que aconteceu, e o (ii) pretérito imperfeito que permite contextualizar o que aconteceu (*ibidem*).

Ao elaborar uma narrativa, destaca-se também a sequencialização de eventos através de relações causais. No que diz respeito ao 2.º ano de escolaridade, por exemplo, as crianças de sete anos conseguem apresentar relações de causa entre as ações que mencionam, recorrendo essencialmente a orações finais (ibidem).

Todavia, somente 50% dos textos narrativos realizados no 2.º ano de escolaridade apresenta uma adequada sequencialização de eventos, com respetiva complicação e desenlace da história (idem, p. 53). Estes indicadores permite considerar as afirmações de Carvalho N. (n.d.):

As dificuldades que os alunos demonstram quando escrevem textos narrativos são de índole vária. Há as que se devem a questões de conhecimento e uso do esquema narrativo, as que se devem ao domínio dos mecanismos de organização da informação num texto (sequência dos eventos, relações de dependência entre eles...) e há as que advêm de problemas intrafrásicos (concordâncias, utilização de preposições...) (p. 2)

Também existem muitos alunos a revelarem dificuldades na construção de narrativas devido ao pouco contacto com a literatura (ibidem). Em muitos casos, as produções efetuadas assemelham-se a típicos rascunhos de quem aciona o modelo de relato do conhecimento sugerido por Scardamalia & Bereiter (1987). Como se não bastasse, ao longo da revisão as atenções recaem sobre a correção de erros ortográficos e pontuação (Grabe & Kaplan, 1986 citados em Costa, 2010) relegando para segundo plano aspetos de profundidade como é o caso da coerência.

A coerência deve ser vista também como uma unidade fundamental do texto narrativo. Um texto coerente pressupõe uma representação lógica e sequenciada de todos os acontecimentos e exige uma continuidade de sentidos perceptível ao longo de toda a sequência narrativa. Neste sentido, o próximo ponto permite compreender melhor o que é a coerência e quais as características que tornam um texto coerente, de forma a entender posteriormente se a tarefa de planificação textual estimula ou não a escrita de narrativas mais coerentes.

4. A coerência textual

Vários linguistas admitem que, para um estudo mais eficaz e uma melhor compreensão sobre os aspetos que caracterizam a coerência, é necessária uma

abordagem multidisciplinar. A psicologia da cognição tem também dado um importante contributo ao possibilitar um outro olhar sobre o desenvolvimento dos processos que permitem estabelecer a coerência. Desta forma, investigações sobretudo com crianças e alunos são bastante importantes quer ao nível da construção como da compreensão de textos coerentes (Spinillo & Martins, 1997).

O objetivo desta investigação resultou da necessidade de se formarem alunos capazes de produzir textos coerentes. No entanto, antes de analisar os aspetos que definem a coerência importa destacar um termo específico: A textualidade.

A textualidade é definida como o conjunto de propriedades que um texto deve possuir de forma a ser reconhecido como tal. Autores como Beaugrande e Dressler (1981) ou mais recentemente Lopes & Carapinha (2013) evidenciam os “Padrões da textualidade”, um conjunto de critérios que permitem catalogar qualquer manifestação da linguagem escrita como um texto: (i) Intencionalidade; (ii) Aceitabilidade; (iii) Situacionalidade; (iv) Intertextualidade; (v) Informatividade; (vi) Coesão; e (vii) Coerência.

A (i) *intencionalidade* refere a intenção cognitiva do locutor em produzir um objeto verbal organizado e dotado de sentido, sendo este o ponto de partida para o processo de interpretação. Já a (ii) *aceitabilidade* relaciona-se com a atitude do interlocutor, que se revela disponível para aceitar e interpretar o objeto verbal produzido. A (iii) *situacionalidade* exige que o texto seja adequado a um contexto de forma a tornar-se relevante enquanto a (iv) *intertextualidade* evidência a sua relação com outros textos equivalentes com que o leitor teve contacto. Relativamente à (v) *Informatividade* importa mencionar que todo o texto necessita de informação que constitua novidade e garanta uma maior imprevisibilidade. No entanto, toda esta informação requer uma organização adequada, permitindo a sua combinação com segmentos de informação já conhecidos. Lopes & Carapinha (2013) referem-se a esta propriedade textual como progressão temática.

Os dois últimos critérios que definem a textualidade, (vi) coesão e (vii) coerência, representam o material concetual e linguístico do texto, precursores da conectividade concetual e sequencial.

4.1. Coerência textual

Assumindo que um texto é entendido como uma unidade rica analisada em variadas vertentes, importa analisar esta entidade não só ao nível microestrutural como também a um nível macroestrutural. O presente capítulo descreve e analisa um dos parâmetros da textualidade: a coerência.

O conhecimento dos elementos estruturais que caracterizam a sequência narrativa é um recurso indispensável na produção de textos mais coerentes. Quando o sujeito deixa de incluir alguns desses elementos ou não os articula de forma adequada, obtemos um texto incoerente. Uma relação entre a superestrutura narrativa e a coerência está sempre presente ao considerarem-se os aspetos macrolinguísticos deste género textual (Spinillo & Martins, 1997).

O presente subponto engloba quatro partes. Na primeira, será definido o conceito de coerência, na segunda são apresentados os tipos de coerência textual existentes. Na terceira parte serão apresentadas as características da coerência através das metarregras evidenciadas por Charolles (1991, citado em Amor, 2006). Por fim, na quarta parte, são evidenciados aspetos considerados essenciais para a verificação de coerência em textos com estrutura narrativa.

4.1.1. Definição

Koch e Travaglia (1988, 1992), defendem que “nenhum dos conceitos encontrados na literatura é capaz de conter em si todos os aspetos que consideramos como definidores da coerência” (citados em Spinillo & Martins, 1997, p.3). A melhor forma de se definir a coerência é através do reconhecimento de variados aspetos que, em conjunto, permitem compreender o que significa este termo.

Marcushi (1983) considera a possibilidade da coerência ser entendida como uma conexão conceitual-cognitiva expressa a um nível macrotextual, cujos conhecimentos proporcionam a existência de sentido (citado em Spinillo & Martins, 1997). Este é um processo global responsável pela existência de um sentido que permite a compreensão do texto. Caso o sentido não seja permanente, o texto torna-se incoerente ou incompreensível para quem o lê. Face ao que foi dito, o sentido presente nos textos pode apresentar três graus: (i) indeterminado (sentido pouco explícito); (ii) ambíguo (vários

sentidos originam diferentes interpretações); (iii) polivalente (propositadamente, o escritor redige o texto recorrendo a vários sentidos possíveis) (idem, p.3).

Na mesma perspetiva, Beaugrande & Dressler (1981) defendem que a coerência textual se manifesta macrotextualmente na medida em que todos os componentes do texto se configuram continuamente até assumir um sentido. Por outras palavras, a coerência resulta da permanente combinação entre conceitos e relações no interior de uma rede temática. A manutenção do tema discursivo é fulcral para garantir a coerência de um texto (citado em Fávero, 1993, p. 10).

Mais recentemente, Lopes & Carapinha (2013) destacaram a coerência como uma propriedade informal presente nos textos resultante de um processo interpretativo e cujos mecanismos não são diretamente observáveis. Neste sentido, cabe ao interlocutor/leitor re(construir) um sentido lógico e compatível capaz de conceder ao texto o estatuto de «coerente» (p. 108).

Em suma, um texto será coerente quando,

os factos, os acontecimentos, as situações...recriados no texto se interliguem à imagem e semelhança do que ocorre no mundo “real”, cognitivamente ordenado pelos falantes enquanto seres inteligentes, ou num “mundo possível”, imediata ou derivadamente acessível na base dos mesmos princípios da construção do conhecimento e do exercício do pensamento (Lopes & Carapinha, 2013, p. 109).

Apenas a determinação dos fatores responsáveis pela coerência textual permite que um produto escrito seja reconhecido como texto. Porém antes de abordar estes fatores é importante reconhecer os diferentes tipos de coerência.

4.1.2. Tipos

A coerência distingue-se entre dois tipos: A global e a local. A coerência global refere-se ao entendimento que o leitor tem sobre a totalidade do texto mediante a relação efetuada entre os conteúdos semânticos presentes no mesmo. Para tal, é necessário que estes conteúdos não se apresentem como contraditórios (Van Dijk, 2013 citado em Júnior, 2015, p. 17).

A coerência local alude à disposição das informações ao longo das proposições de um texto. O modo como estas informações se encontram dispostas permite

reconhecer dois tipos diferentes de coerência local: a (i) coerência condicional e a (ii) coerência funcional (ibidem).

A (i) coerência condicional é observável através de uma relação causa-consequência entre os factos narrados, sendo estruturada sintaticamente através de orações coordenadas ou subordinadas. Já a (ii) coerência funcional está relacionada com o trabalho semântico efetuado pelas proposições presente num texto ao especificar, explicitar, comparar ou generalizar informações presentes na proposição anterior (ibidem).

Há que distinguir a coerência semântica (global) da coesão (coerência local). Apesar de a coesão agrupar “todos os mecanismos que permitem estabelecer relações semânticas entre diferentes segmentos do texto” (Lopes & Carapinha, 2013, p. 31), tais como o uso de conetores, de artigos ou tempos verbais para relacionar factos, eventos e personagens. Esta, por si só, não é suficiente para garantir a coerência do discurso.

Tanto a coerência global como a coerência local devem estar presentes nos seguintes níveis:

Níveis de coerência textual

<i>Nível semântico</i>	Diz respeito à relação evidenciada entre os significados dos mecanismos locais e os elementos presentes no texto como um todo. Por outras palavras, o nível semântico refere-se ao desenvolvimento lógico das ideias através da construção de argumentos não contraditórios e com sentido.
<i>Nível sintático</i>	Relaciona-se diretamente com a coesão. É neste nível que se define a componente formal de um texto ao incorporar todos os elementos linguísticos, tanto lexicais como gramaticais, que por se encontrarem presentes no texto asseguram a sua coerência semântica. É a coerência sintática que evita a dúvida e permite a interpretação através da

	utilização adequada de conectores, referências nominais e anafóricas, substituições pronominais etc.
Nível estilístico	Não faz sentido iniciar a escrita de um texto recorrendo a um registo corrente e de repente alterar para um registo cuidado ou literário. Assim, este nível corresponde à adequada utilização dos elementos inerentes a um registo linguístico ou género textual.
Nível pragmático	Diz respeito à utilização da linguagem mediante a relação existente entre os interlocutores e o contexto da comunicação. Assim, o nível pragmático avalia essencialmente a situação comunicativa em que o texto está inserido.

Tabela 2 - Níveis de coerência textual (Van Dijk e Kintsch, 1983)

Todos estes aspetos devem ser considerados na produção de um texto coerente, dado que a ausência dos mesmos compromete significativamente a interpretação textual por parte do leitor.

4.1.3. Metarregras

Existe a convicção de que um texto apenas se torna coerente quando o interlocutor se apresenta na posse de conhecimentos que lhe permitam interpretar e compreender a mensagem escrita. Para atingir uma adequada interpretação e compreensão do discurso, Charolles (citado em Spinillo & Martins, 1997; Amor, 2006) sugere um conjunto de requisitos, que denomina por metarregras, imprescindíveis para que um texto seja reconhecido como coerente: (i) Não contradição; (ii) relação; (iii) repetição e (iv) progressão. Sobre estas regras o autor refere:

A base do texto é de natureza lógico-semântica: os constituintes frásicos, sequenciais e textuais figuram sob a forma de uma cadeia de representações semânticas ordenadas de tal maneira que sejam manifestadas suas relações conectivas. As regras de coerência agem sobre a constituição dessa cadeia, sendo que as restrições que elas estipulam, incidem, portanto, sobre traços (lógico) semânticos, isto é, afinal de contas, linguísticos. [...] Entretanto, muitas

dessas regras exigem que sejam levados em conta parâmetros pragmáticos que remetem aos participantes do ato de comunicação textual. Com essas regras, as gramáticas de texto ultrapassam o simples âmbito do texto para abordar o plano do discurso (do texto em situação) (Charolles citado em Pereira R., 2014, p. 73).

A metarregra da *não contradição* exige que para que um texto se apresente como coerente, não pode apresentar elementos contraditórios a ideias anteriormente explícitas ou implícitas. A contradição entre ideias é visível também através de uma utilização inadequada de tempos verbais, advérbios, vocabulário ou outros recursos coesivos (Amor, 2006, p.117).

Já a metarregra da *relação* propõe uma articulação entre os factos descritos no texto, através da correspondência causa-consequência. Neste sentido, é necessário que as informações escritas sejam pertinentes, relevantes e congruentes no tipo de mundo identificado pelo leitor (ibidem).

Relativamente à metarregra da *repetição*, um texto será sempre mais coerente quanto maior for o número de elementos em estreita recorrência inseridos no seu desenvolvimento garantindo, desta forma, a unidade textual. Estes elementos possibilitam que o tema do texto se desenvolva através de um fio condutor que por sua vez permite a denominada progressão temática (ibidem).

A metarregra da *progressão* exige que um texto se faça acompanhar de um acréscimo semântico, com a constante renovação de ideias e informações e, tal como mencionado, destaca-se como o complemento da repetição proporcionando ao texto uma progressão temática (ibidem).

Segundo Danes & Kock (1990 citados em Valdez, 1995, p.6) a progressão temática define a estrutura comunicativa do texto e abrange a “concatenacion y connexion de los temas (...) su interrrelacion y jerarquia (...) sus relaciones com los fragmentos de texto y com el conjunto textual, así como com la situación”.

A progressão textual não pode ser vista como um princípio imutável. Esta depende diretamente do que é exposto primeiramente num determinado tópico. Assim, se um tema for retomado durante o texto ou em parte dele, abrangendo conteúdo novo, verifica-se uma progressão temática contínua. Por outro lado, caso o tema inicial seja

precedido de um novo tópico (que por seu turno se transforma em tema e assim sucessivamente) estamos perante uma progressão temática evolutiva (Valdez, 1995).

A progressão temática pode revelar-se um princípio complexo, pois um tema pode anexar-se a outros, desaparecer, cruzar-se, ser retomado ou até transformado. De facto, tudo depende das opções tomadas por quem escreve e respetivas intenções comunicativas ao longo da produção do texto (Rebelo et al., 2000).

4.1.4. A coerência na produção de narrativas

Para que uma narrativa se apresente como coerente é preciso conhecer os seus princípios de constituição bem como os elementos estruturais específicos deste género textual (Spinillo & Martins, 1997).

Ao nível macrotextual, são diversos os fatores que permitem estabelecer uma visão coerente de um texto tanto para o leitor como para quem escreve. Importa desde logo destacar a *manutenção do tema*. Em qualquer narrativa, os eventos presentes organizam-se em redor de um tema que, além de funcionar como fio condutor da narrativa, deve também ser mantido ao longo da mesma (idem).

Outros aspetos imprescindíveis para a produção de narrativas coerentes são a *inclusão de personagens* e a *descrição da ação*. Estes dois elementos estruturais fazem parte do que Beaugrande e Dressler (1981 citados em Spinillo & Martins, 1997, p.10) apelidam de *gramática da história*. A inclusão de personagens requer que os agentes participativos da narrativa estejam diretamente interligados com os eventos que se vão descrevendo, sendo que os sujeitos individuais ou coletivos, considerados como protagonistas, devem manter-se até ao desfecho da história.

No que concerne à descrição da ação, para que uma narrativa seja coerente é essencial uma relação direta entre os eventos que desencadeiam a ação, a complicação que altera o rumo dos acontecimentos e a conclusão que origina o desenlace da narrativa, estando as personagens diretamente envolvidas no encadeamento das ações descritas (Spinillo & Martins, 1997, p.6).

Relativamente à microestrutura, importa salientar quais os elementos coesivos que concedem coerência a uma narrativa. Segundo Halliday e Hasan (1976 citados em Lopes & Carapinha, 2013, p.35) os mecanismos de coesão textual atuam ao nível da

organização sequencial, existindo cinco tipos de fenômenos distintos cujo objetivo é formar a estrutura semântica de um texto: Referência; Substituição; Elipse; Conjunção e Coesão Lexical. Contudo, com o passar dos anos, estes mecanismos foram dispostos de forma mais ordenada tendo em conta as afinidades que apresentavam em algumas áreas da língua:

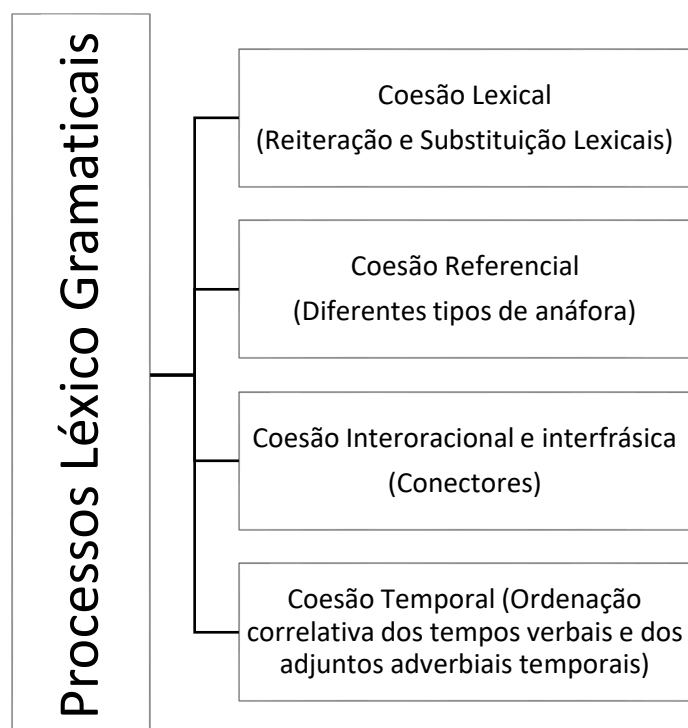


Figura 8-Procedimentos linguísticos geradores de coesão

Perante o exposto, parece ser clara uma proximidade entre a coesão textual e a coerência “onde a coesão auxilia na criação de mecanismos para o estabelecimento da coerência” (Spinillo & Martins, 1997, p. 5).

A convicção de que a produção de uma história coerente de cariz narrativo requer a presença destes componentes estruturais é, tal como mencionam Spinillo & Martins (1997), aceite e partilhada por diversos autores e investigadores (Colby, 1970; Prince, 1973; Rumelhart, 1975; Mandler & Johnson, 1977; Barthes, 1977; Johnson & Mandler, 1980; Stein, 1982; Brewer, 1985; Rego, 1986) que apontam para a necessidade de se incorporar estes elementos num enredo lógico com relações de causalidade sob pena de se comprometer a coerência de uma narrativa quando os mesmos não estão presentes (p. 6).

No âmbito desta investigação procurou-se estabelecer um sistema de análise com base em critérios específicos de classificação da coerência em textos narrativos. Apesar do sistema de análise adotado não abranger todos os possíveis fatores que influenciam a coerência de um texto, as tarefas propostas neste projeto foram elaboradas tendo em consideração as dificuldades evidenciadas pelos alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade do ensino básico na produção de narrativas coerentes (Lains, 2015).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Este capítulo dedicado à metodologia encontra-se estruturado em cinco partes e nele se dá conta das opções feitas no projeto de investigação-intervenção. Na primeira é feita a descrição da metodologia escolhida; na segunda descreve-se a amostra e caracteriza-se o contexto empírico do estudo; na terceira apresenta-se os procedimentos de recolha de dados; na quarta explicita-se as várias fases da intervenção pedagógica e da utilização dos materiais didáticos; por último, na quinta parte, dá-se conta dos procedimentos de tratamento dos dados obtidos.

1. Metodologia de estudo

Para uma adequada iniciação à prática docente, é necessário que o futuro professor tenha, além de um domínio da teoria, um contacto direto com a prática educativa. Braga (2001,p.120) sugere que a formação inicial é bastante importante uma vez que permite desenvolver aprendizagens que aliam os conhecimentos teóricos às práticas vivenciadas.

Deste modo, o objetivo principal da formação inicial passa por “ensinar o professor principiante a pôr questões acerca do seu próprio ensino, a elaborar projectos de resposta e a conhecer as técnicas de colheita objectiva de dados” (Flanders, n.d., citado em Estrela, 1994, p.59). Não basta refletir ou questionar, é muito importante que se realizem investigações de forma a procurar o conhecimento que permita uma constante melhoria das práticas utilizadas.

Face ao exposto, pretendeu-se com este trabalho de investigação averiguar o contributo da tarefa de planificação para a coerência de textos de alunos de um 2.º ano de escolaridade do ensino básico.

Embora sejam conhecidos estudos sobre a importância da planificação, esta intervenção introduziu uma novidade colocando os alunos em contacto com um guião de produção textual (Apêndice 1) que lhes permitia organizar e estruturar as ideias através de um plano, escrever o texto e rever possíveis incorreções de forma completamente autónoma.

Tendo em conta o tipo de projeto de investigação, adotou-se uma metodologia de estudo qualitativa. Como referem Bogdan & Biklen (1994, p.14),

neste tipo de investigação o contexto torna-se o centro da investigação sendo o ambiente natural a fonte de dados e o investigador o instrumento principal.

Os mesmos autores consideram este tipo de investigação como naturalista, uma vez que “que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (idem, p. 48).

Ainda a este propósito, Coutinho (2006, p.5) defende que os estudos qualitativos englobam variadas situações, entre as quais aquelas em que o investigador se preocupa com as “formas de pensar, atitudes e percepções das aprendizagens dos participantes no processo de ensino aprendizagem” (ibidem).

Na presente investigação pretendeu-se identificar e compreender algumas dificuldades ao nível de escrita compositiva numa turma do 2.º ano de escolaridade; quis-se também saber se os alunos, de forma autónoma, se mostravam ativos no melhoramento desta prática. Nesta perspetiva, Poupart (1981, p.46, citado em Hébert, Goyette, & Boutin, 1990) relembra que a metodologia qualitativa deve ser encarada “como «um processo fundamentalmente indutivo», em que o projecto de investigação e as hipóteses específicas não são predefinidos” (p.99), cabendo ao investigador submeter-se às condições do contexto que se mostrem particularmente importantes para o estudo analisando, descrevendo e interpretando o que vê.

Uma vez que os dados recolhidos resultam dos textos produzidos pelos alunos, deve também salientar-se o carácter descritivo e analítico presente neste tipo de investigações.

Para dar conta destas preocupações, utilizou-se o método de investigação ação uma vez que esta é uma metodologia de pesquisa, fundamentalmente prática, que permite resolver problemas reais (Coutinho, et al., 2009). Ainda que as definições dentro deste campo sejam as mais variadas, Cohen e Manion (1989 citados em Bell, 1997) entendem esta abordagem como um procedimento que visa “lidar com um problema concreto, localizado numa situação imediata” (p. 20).

Halsey (1972, citado em Sousa, 2005) considera a investigação-ação como “uma intervenção em pequena escala na sala de aula e um estreito exame dos

efeitos dessa intervenção” (p.95). Esta metodologia surge enquadrada no presente projeto de investigação na medida em que “a reflexão abre novas opções para a acção, e a acção permite reexaminar a reflexão que a orientou” (Afonso, 2005, p. 75).

Neste contexto, Bell (1997) afirma que as questões de pesquisa surgem de uma análise dos problemas efetuada por quem está na prática e observa determinada situação, tornando-se o objetivo imediato a compreensão destes problemas” (p. 21).

O investigador formula hipóteses, especula sobre o problema identificado e reflete sobre a ação que poderá levar a uma melhoria de resultados. Posteriormente, esta ação é alvo de uma experimentação, cujos dados recolhidos permitem uma consequente comparação com as hipóteses anteriores. Deste modo, é possível “identificar uma ação mais apropriada que já reflita uma modificação dos princípios gerais” (idem, ibidem).

De notar que os efeitos desta aplicabilidade podem ser geradores de novas hipóteses que aproximam progressivamente o investigador de uma compreensão e melhoria da ação que desenvolve.

É possível depreender que “a investigação-ação, à semelhança da investigação qualitativa, em cujas propostas se apoia, é um processo dinâmico, interativo e aberto aos iniciais e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” Fisher (2001 citado em Máximo-Esteves, 2008, p.82).

As dificuldades reveladas ao nível da escrita compositiva possibilitaram a formulação de uma questão investigativa, sendo esta: qual o contributo da planificação para o desenvolvimento de produções textuais escritas por crianças do 2.º ano de escolaridade, em fase inicial da escrita compositiva? Pretendia-se com esta pergunta obter uma resposta essencialmente descritiva e interpretativa, de forma a identificar o foco da ação e permitir a implementação de estratégias que levassem a uma melhoria dos textos realizados (Máximo-Esteves, 2008).

2. Contexto educativo

A intervenção pedagógica foi realizada no decurso do Estágio III, numa turma do 2.º ano de uma escola básica, desenvolvendo-se o projeto de investigação em contexto de prática supervisionada.

2.1. A escola

Pertencente a um Agrupamento Vertical da rede pública de ensino, a escola é marcada por uma grande diversidade étnica, configurando assim um contexto de múltiplas culturas e etnias, que dão o mote para imensos conflitos raciais, passando a promoção da pacificação a ser um dos objetivos primordiais da escola.

2.2. A turma

A turma do 2.º ano era composta por 25 crianças (15 rapazes e 10 raparigas).

Para a caracterização dos alunos do ensino básico incluídos no presente projeto de investigação foi solicitado à professora titular o plano de turma, cujo conteúdo apresentava o registo sumário de algumas informações pertinentes tais como nome, idade ou existência de alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

A partir destas informações, foram aplicados alguns critérios de seleção com o objetivo de construir a amostra. Optou-se por analisar produções de alunos que correspondessem aos seguintes critérios: (i) ter o português como língua materna; (II) inexistência de necessidades educativas especiais; (III) ter estado presente em todos os dias de aplicação dos materiais utilizados durante a implementação do projeto.

Após a verificação dos critérios de seleção, decidiu-se analisar as produções escritas de dezoito crianças, 10 do género masculino e 8 do género feminino.

Esta análise foi realizada com base nos preceitos da análise de conteúdo. Para mostrar de que forma se analisou cada texto, selecionou-se um subconjunto da amostra composto por um grupo de 6 alunos com níveis de desenvolvimento diferentes relativamente à área curricular do Português. Este critério de seleção foi

definido com base nos resultados alcançados pelos alunos no final do 1.º ano de escolaridade e disponibilizados pela professora titular. Procedeu-se à análise interpretativa e descritiva do conteúdo observado nos textos de dois alunos que demonstravam melhor desempenho no português, dois alunos intermédios e dois alunos com mais dificuldade.

Para garantir o anonimato das crianças em estudo, utilizou-se nomes codificados (por exemplo, 2.º1_AC_7 – escritor do 2.º ano, número 1, com respetivas iniciais e idade).

3. Procedimentos de recolha de dados

Para conseguir recolher toda a informação necessária a esta investigação foi necessário recorrer a mais do que um método (Ketele e Rorgiers citados em Moreira, 2014). Neste sentido, para reunir os dados recorreu-se à observação participante, à pesquisa documental e à entrevista.

3.1. Observação Participante

A técnica de observação é a que melhor se adequa à análise de contextos educativos e de comportamentos dos alunos.

Por exemplo, Sousa (2005) defende que “a observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (p. 109).

Já Afonso (2005) refere-se à observação como “uma técnica de recolha de dados particularmente úteis e fidedignos, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (p. 91).

Por sua vez, Hébert, Goyette, & Boutin (1990) preferem destacar o caráter participativo da observação ao afirmar que esta é “uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (p. 155).

A observação participante assumiu um papel importante no decurso deste projeto de investigação uma vez que permitiu realizar uma análise indutiva e compreensiva dos factos. Este tipo de observação pressupõe uma interação entre o investigador e os sujeitos observados, o que permite “observar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos” (Bell, 1997, p. 143). Tentou-se estudar o contexto e entender algumas das dificuldades dos alunos aquando da escrita de textos, sendo a coerência uma das principais dificuldades identificadas após a análise interpretativa das suas histórias.

3.2. Análise documental

Outra das técnicas utilizadas em estudos desta natureza é a análise documental. Segundo Sousa (2005), a análise documental tem como principal objetivo “dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (p. 262). Neste sentido, o presente estudo contou com a recolha de alguns documentos tais como: (i) produções textuais realizadas pelos alunos; (ii) propostas de trabalho direccionadas para a aprendizagem da escrita; (iii) a listagem relacional de alunos da turma; (iv) os critérios de avaliação da escrita do Instituto de Avaliação Educacional (IAVE); e ainda (v) os testes de final de período ministrados pelo Agrupamento de escolas ao qual pertence a escola em questão.

3.3. Inquérito por entrevista

Segundo Máximo-Esteves (2008), a entrevista representa “uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional” (p. 92). De um ponto de vista global, esta estratégia define-se como uma conversa intencional e orientada, que envolve uma relação pessoal entre os participantes. Assim, enquanto o entrevistador pergunta e o entrevistado responde, são conhecidos os pontos de vista de cada um (ibidem).

Afonso (2005) define este tipo de entrevista como semi-dirigida e destaca um maior controlo por parte do entrevistador no início da entrevista, ao deixar que “o entrevistado siga depois a sua linha de raciocínio e intervindo apenas nos

momentos em que o sujeito possa estar a desviar-se do assunto em questão” (p. 249).

Para o estudo em questão optou-se por este tipo de entrevista, também conhecida como semiestruturada, na qual “o investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos” (idem, p. 96). Utilizou-se um guião de perguntas abertas (Apêndice 8) que continha um conjunto de tópicos previamente definidos, sendo este tipo de entrevista totalmente controlada pelo sujeito que assume o papel de entrevistador.

4. Análise de dados

4.1. Análise de conteúdo

Após a recolha de dados é muito importante sujeitar os mesmos a uma análise cuidada. Neste sentido, os dados obtidos através da observação dos textos (Apêndice 9) foram objeto de estudo através de uma análise de conteúdo.

A análise de conteúdo define-se como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação” (Berelson, 1952,1968 citado em Carmo & Ferreira, 1998, p. 251).

Sousa (2005) complementa a definição anterior, referindo que a análise de conteúdo tem a “ (...) intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (p. 264).

Para efeitos de análise e tratamento dos dados, as produções escritas dos alunos começaram por ser transcritas. A transcrição dos textos procurou, tanto quanto possível, respeitar a formatação gráfica original, sendo necessário realçar que a disposição gráfica das composições sofreu uma natural adaptação ao modo de texto informático. Neste sentido respeitou-se as seguintes normas de transcrição:

1. Transcrição dos textos em linha contínua;

2. Cada linha é numerada;
3. Respeito pela ortografia original do texto, mantendo maiúsculas e minúsculas;
4. Respeito pela pontuação original do texto;
5. Rasuras assinaladas entre [];
6. Dúvidas relativamente à leitura de palavras ou excertos assinaladas com [?];
7. Não é acrescentada qualquer palavra ao vocabulário do texto, de forma a não interferir na disposição do texto;
8. Utiliza-se a palavra [sic] para os erros evidenciados no próprio texto;
9. Partes de texto ilegíveis são assinaladas por [...];
10. Sílabas ou letras de uma palavra que se encontrem incorretamente separadas são agrupadas de forma adequada.

Após a transcrição dos textos procedeu-se à codificação, que permitiu a criação de um sistema de análise, capaz de expressar diferentes graus de coerência e organização nas produções dos alunos. Os critérios presentes no sistema de análise foram baseados nos pressupostos teóricos de vários autores referenciados ao longo da investigação bem como na esquematização apresentada pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE, 2015) ao nível da categorização de variados descritores de desempenho.

Neste processo foram consideradas duas categorias principais: (i) Coerência e estrutura do texto narrativo; e (ii) coesão. Ambas evidenciam um conjunto de critérios que incidem apenas em descritores reguladores dos níveis de coerência de textos com estrutura narrativa. Ao todo, verificam-se dez critérios, sendo que oito relacionam-se com a primeira dimensão enquanto dois dizem respeito à segunda.

Os indicadores relativos à coerência e estrutura do texto narrativo foram:

- *Critério1 (C1) - Referência a localização temporal;*
- *Critério2 (C2) - Referência a localização espacial;*
- *Critério3 (C3) - Manutenção do tema;*
- *Critério4 (C4) - Atribuição de um título à narrativa;*
- *Critério5 (C5) - Inclusão de personagens;*

- *Critério6 (C6) - Descrição da ação;*
- *Critério7 (C7) - Explicitação da situação problema;*
- *Critério8 (C8) - Desfecho da história.*

Em C1, pretendeu-se verificar se os alunos introduziam de forma correta a narrativa, situando a história no tempo. A presença deste elemento é fulcral no texto narrativo, pois remete-nos para um mundo específico, distinto temporalmente do momento da escrita. Por norma, as crianças localizam temporalmente uma história recorrendo à expressão “Era uma vez” ou utilizando expressões adverbiais de tempo na abertura do texto como “Um dia” ou “Num dia de sol”, entre outras possíveis.

Em C2, observou-se a capacidade do aluno em informar o leitor sobre o espaço onde decorre a história, ou seja, o «Onde». Esta é por norma um tipo de informação apresentada no início da história, sobretudo porque variadas coordenadas espaciais podem ser transmitidas ao longo da progressão dos eventos narrados.

Em C3 vê-se a capacidade do aluno em narrar os acontecimentos obedecendo a um tema concreto, considerando-se o tema, o assunto sobre o qual se desenrola a narrativa.

Em C4 pretendeu-se observar a presença de um título adequado, considerando-se nesse caso, um título que fosse congruente com os eventos descritos ao longo da história.

Em C5 verificou-se se os alunos referiam as personagens adequadas mantendo-as na história. Por outras palavras, averiguou-se se a criança dava continuidade à existência de uma ou mais personagens principais ao longo da narrativa, entendendo como personagem principal aquela que aparece no início da narração, estando relacionada com as várias ações nas quais se centra a história e que tem papel relevante no desfecho final (Spinillo & Martins, 1997, p.13).

Em C6 verificou-se se os alunos eram capazes de narrar a ação de forma sequenciada, lógica e coerente relacionando temporalmente personagens e situações. Observou-se também a capacidade dos alunos em obedecer às quatro

metarregras fundamentais da coerência evidenciadas por Charolles (Amor, 2006, p. 117).

Em C7 considerou-se a presença de uma situação-problema explícita capaz de guiar a narrativa recorrendo às personagens apresentadas na história.

Por último, em C8, tentou-se perceber se as narrativas continham (ou não) um final diretamente relacionado com o tema principal e os eventos narrados durante o seu desenvolvimento.

Relativamente à coesão da narrativa verificou-se a presença de alguns elementos linguísticos responsáveis pelo equilíbrio textual e sequencial das histórias. Os principais critérios considerados foram:

- *Critério9 (C9) - Coesão referencial;*
- *Critério10 (C10) - Coesão espaço-temporal*

Segundo Kock & Elias (2008), existem três estratégias de referenciação presentes aquando a construção de referentes textuais: introdução; manutenção e reintrodução. Relativamente a C9, apenas se avaliou o desempenho ao nível da introdução de novas entidades. Quando se introduz uma nova entidade, esta assume-se como imprevisível e, como tal, esperamos encontrar uma forma linguística forte, como uma expressão nominal (Arim, 2006). Considerou-se que ao tratar-se de uma entidade referida pela primeira vez no texto, esta deveria ser inserida através de uma expressão nominal indefinida (artigo indefinido).

Já o critério C10 diz respeito à marcação temporal dos textos. Uma vez que os eventos descritos referem-se normalmente a momentos passados antes da enunciação, pretendeu-se observar se os alunos combinavam as diferentes formas do pretérito, nomeadamente o pretérito perfeito e imperfeito.

Cada um destes critérios foi subdividido em três subcategorias de análise correspondentes a três níveis de desempenho: (i) «nível 1», correspondente a um grau de menor competência; (ii) «nível 2», alusivo a um grau de competência intermédia; e (iii) «nível 3», referente a um grau de maior competência.

Por sua vez, a cada um dos níveis foi também atribuído um código quantitativo, sendo que em cada critério considerado era possível obter-se um máximo de dez pontos. Ao «nível 1» foram atribuídos zero pontos; ao «nível 2» concederam-se cinco pontos; e no «nível 3» era possível obter-se dez pontos.

Desta forma, a classificação global das produções textuais realizadas pelos alunos resulta da soma dos desempenhos alcançados em cada um dos critérios. Ainda que o texto narrativo deva ser sempre encarado na sua globalidade, nesta investigação atribuiu-se total importância aos critérios relacionados com a coerência dos textos, relegando para segundo plano aspetos como o vocabulário, a ortografia ou a pontuação.

De forma a operacionalizar os níveis presentes em cada um dos critérios foi necessário proceder à sua descrição. Segundo Bardin (2004 citado em Oliveira, Ens, Andrade, & Mussis, 2003, p.26) este processo visa “(...) garantir a qualidade da categorização (...) boas categorias devem possuir qualidades, tais como: a exclusão mútua; a homogeneidade; a pertinência; a objetividade; a fidelidade e a produtividade”.

Neste sentido, todos os níveis de desempenho presentes no sistema de análise foram descritos de forma objetiva. A descrição verificada em cada nível de desempenho visava indicar de forma explícita aquilo que o aluno fazia ao produzir o seu texto tendo em conta o que era esperado em cada um dos critérios. A tabela seguinte sintetiza o esquema de análise utilizado, sendo possível verificar a descrição de cada nível de desempenho:

Coerência e Estrutura do Texto

Narrativo

C1 - Referência a localização temporal	10
<i>Nível3 – O aluno introduz a narrativa de forma adequada, situando-a no tempo.</i>	10
<i>Nível2 – O aluno revela dificuldades na em localizar temporalmente a narrativa.</i>	5
<i>Nível1 – O aluno omite por completo a localização temporal inicial.</i>	0
C2 - Referência a localização espacial	10
<i>Nível3 – O aluno enquadra espacialmente a narrativa especificando o “onde” no início da história.</i>	10
<i>Nível2 – O aluno revela dificuldades em localizar espacialmente a história, fazendo-o apenas após a narração de diversos acontecimentos.</i>	5
<i>Nível1 – O aluno omite por completo a localização espacial inicial.</i>	0
C3 - Manutenção do tema	10
<i>Nível3 – O aluno mantém o tema de forma coerente.</i>	10
<i>Nível 2 – O aluno introduz um tema que é substituído por outro no decorrer da história, retomando o primeiro no fim da história.</i>	5
<i>Nível 1 – Tema indefinido. O aluno introduz um tema que é substituído por outro no decorrer da história, sem retornar ao primeiro.</i>	0
C4 - Atribuição de um título à narrativa	10
<i>Nível 3 – O aluno atribui um título adequado à história. Apresenta um título capaz de resumir o tema proposto.</i>	10
<i>Nível 2 – O aluno atribui um título pouco adequado à história.</i>	5

<i>Nível1- O aluno não atribui qualquer título ou atribui um título inadequado à história. Apresenta um título sem qualquer tipo de relação com o tema proposto.</i>	0
C5 - Inclusão de personagens	10
<i>Nível3 – o aluno inclui pelo menos uma personagem principal e mantém-na ao longo da narração da história.</i>	10
<i>Nível2 – O aluno inclui pelo menos uma personagem tida como principal, fazendo-a desaparecer no decorrer da narração.</i>	5
<i>Nível1 – Não existem personagens definidas, capazes de assumir a centralidade da história.</i>	0
C6 - Descrição da ação	10
<i>Nível3 – O aluno narra eventos obedecendo a uma sequencialização lógico-temporal. São perceptíveis um conjunto de eventualidades – Complicação, reação e resolução - que por influência temporal sofrem um processo de mudança.</i>	10
<i>Nível2 – O aluno narra eventos demonstrando algumas dificuldades na sua sequencialização. É capaz de definir as eventualidades que alteram o equilíbrio da narrativa, sem contudo lhes dar a continuidade inerente à distensão dos acontecimentos.</i>	5
<i>Nível1 – O aluno apresenta muitas dificuldades na narração de eventos sequenciados. Demonstra dificuldade em representar eventualidades capazes de desequilibrar a situação inicial apresentada.</i>	0
C7- Explicitação da situação problema	10
<i>Nível3 – Presença de uma situação-problema central, bem definida capaz de reger toda a narrativa bem como a ação dos personagens.</i>	10
<i>Nível2 – Dificuldade em definir a situação-problema principal. Pode eventualmente observar-se um evento como principal, substituído no decorrer da história e retomado no final da narrativa.</i>	5
<i>Nível1 – É patente uma grande variedade de eventos, sem que seja possível definir a situação-problema principal.</i>	0
C8- Desfecho da história	10
<i>Nível3 – Desfecho bem definido e diretamente ligado à situação-problema identificada.</i>	10

Coesão	<i>Nível2 – O aluno finaliza a história, sem garantir contudo que o desfecho esteja interligado com a situação-problema identificada. Muitas vezes, apesar da desconexão explícita, o fim da história envolve uma ou mais personagens centrais.</i>	5
	<i>Nível1 – A história não possui qualquer desfecho que conclua a narrativa. A história é, portanto, culminada de forma súbita e sem lógica aparente.</i>	0
	C9- Presença de Mecanismos de Coesão Referencial	10
	<i>Nível1 – O aluno introduz uma nova entidade no texto através de uma expressão nominal indefinida e relaciona novas entidades com outras já conhecidas através de expressões nominais definidas.</i>	10
	<i>Nível2 – O aluno apresenta dificuldades na introdução de novas entidades, utilizando indevidamente expressões nominais definidas.</i>	5
	<i>Nível – O aluno não apresenta qualquer mecanismo de coesão referencial.</i>	0
	C10-Presença de Mecanismos de Coesão Espaço-Temporal	10
	<i>Nível1 – O aluno combina diferentes formas do pretérito conferindo ao texto uma adequada relação temporal.</i>	10
	<i>Nível2 – O aluno demonstra dificuldades em combinar diferentes formas do pretérito verificando-se alguma incoerência temporal.</i>	5
	<i>Nível3 – O aluno utiliza as diferentes formas do pretérito de forma pouco consistente, produzindo um texto temporalmente incoerente.</i>	0

Tabela 3 - Sistema de análise

Relativamente às entrevistas, o conteúdo foi analisado de uma forma muito breve e incipiente, sendo que apenas as ideias mais relevantes foram transcritas. Realizou-se uma síntese das ideias manifestadas pelos alunos durante as entrevistas, através de uma abordagem descritiva e qualitativa de algumas respostas.

4.2. Análise quantitativa

Grawitz (1993) defende que a vertente quantitativa pode apoiar a vertente qualitativa, uma vez que a “inferência corresponde ao alargamento da técnica, a qual permite daí em diante pôr em relação aspetos literais e aspetos sociológicos” (citado em Carmo & Ferreira , 1998, p.251). O mesmo autor defende que esta vertente leva a que desapareçam “as exigências de manifesto no que diz respeito ao conteúdo e de descrição quantitativa, e aparecem as noções de forma e de estrutura” (idem,ibidem) inteiramente ligadas a uma descrição qualitativa.

Afonso (2005) considera o método quantitativo como uma abordagem objetiva, visto que “ (...) utiliza critérios bem definidos relativos à amostragem e aos processos de análise de dados, baseados na linguagem da matemática analítica, da estatística e da categorização lógica” (p. 14).

Por sua vez, Bell (1997, pp. 19-20) defende a existência de “momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa”. Assim, para uma adequada interpretação de dados é essencial um resumo verbal ou numérico ou a utilização de gráficos que possam descrever as principais características apresentadas (Morais, n.d, p. 8).

A escolha do método mais apropriado depende do tipo de dados recolhidos, sendo que existem principalmente dois tipos de dados: os dados qualitativos e os dados quantitativos (idem, ibidem).

No presente estudo foram considerados sobretudo dados qualitativos, uma vez que este tipo de dados pode identificar qualidades, categorias ou características. Porém, para sumariar este tipo de dados qualitativos numericamente, Moraes (n.d) refere entre outras formas, as contagens, as proporções e as percentagens (p.8). O mesmo autor destaca dois tipos de dados qualitativos: (i) os nominais e os (ii) ordinais.

Numa escala ordinal, as observações são distribuídas mediante uma determinada ordem, que pode ser crescente ou decrescente. Neste sentido, pretendeu-se avaliar cada descritor de desempenho no que diz respeito à sua

situação dentro de um conjunto de patamares ordenados com base nos níveis de competência demonstrados. Para Moraes (n.d)

“a escala ordinal, a variável utilizada para medir uma determinada característica, além de identificar a pertença a uma classe, também pressupõe que as diferentes classes estão ordenadas sob um determinado critério. Cada observação faz a associação do indivíduo medido a uma determinada classe (...)” (pp. 5-6).

Optou-se por mostrar, em cada uma das fases da investigação, o número de alunos que apresentavam um desempenho de nível1, nível2 ou nível3, sendo que cada um destes níveis representava respetivamente um baixo, médio e alto desempenho.

5. Descrição dos dispositivos e fases de implementação

A intervenção de que este estudo dá conta foi aplicada em três fases fulcrais: a fase de pré-teste, a fase de intervenção didática e a fase de pós-teste.

Antes do início da recolha de dados, foi realizada uma reunião de carácter informal com a professora titular da turma com o intuito de apresentar os objetivos e respetivas atividades a desenvolver no âmbito da investigação.

5.1. Fase de pré-teste

Na fase de pré-teste, realizada no dia 4 de Novembro de 2015, entregou-se aos alunos uma proposta de trabalho (ver anexo1) solicitando-lhes que imaginassem um protagonista, que o representassem através de desenho e que posteriormente escrevessem uma história com a personagem criada.

Com esta proposta pretendeu-se diagnosticar os pontos fortes e principais dificuldades dos alunos relativamente à produção textual, através da avaliação dos níveis processuais de escrita no momento. Para garantir uma padronização na classificação dos textos, optou-se por recorrer aos critérios de correção utilizados nos testes intermédios de Português de 2015, para o 2.º ano de escolaridade elaborados pelo IAVE (Ver apêndice 7).

Como resultado deste diagnóstico, identificou-se a coerência como o parâmetro no qual os alunos revelaram maiores dificuldades. Deste modo, optou-se por avaliar uma segunda vez este primeiro texto realizado sem plano textual, incidindo apenas na coerência das histórias. Para tal, utilizou-se o sistema de análise evidenciado no ponto anterior. Com base neste foram elaboradas algumas previsões. Assim na fase de pré-teste prevê-se que:

- Os alunos de 2.º ano apresentem dificuldades em indicar de forma adequada as personagens, o tempo e o espaço da história;
- A sequencialização de eventos seja um obstáculo para os alunos que apresentam dificuldades em cumprir os quatro princípios fundamentais da coerência: repetição, progressão, não contradição e relevância.
- Os alunos de 2.º ano tenham dificuldades em realizar o desfecho das histórias interligando o mesmo com a sucessão de eventos descritos e relacionando-o diretamente com as personagens enunciadas.

5.2. Fase de intervenção didática

Após a análise dos textos produzidos pelos alunos na fase de pré-teste verificou-se que o parâmetro da coerência obteve os piores resultados, o que levou à construção de materiais que permitissem uma melhoria neste âmbito. Uma vez que os textos escritos na fase de pré-teste foram realizados sem qualquer facilitador processual, considerou-se apropriado abordar o impacto que a tarefa de planificação poderia ter na escrita de textos mais coerentes em plena fase da escrita compositiva.

Os materiais utilizados estavam enquadrados com o que é preconizado pelo Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico (Buescu, Moraes, Rocha, & Magalhães, 2015). Estas propostas de trabalho estavam integradas numa sequência didática, cujo objetivo era auxiliar o aluno na realização de tarefas ligadas às componentes de planificação, textualização e revisão (Barbeiro & Pereira, 2007).

Uma sequência didática é entendida como um conjunto de atividades escolares ordenadas com o intuito de auxiliar o aluno a dominar um género de texto

específico, a fim de escrever de forma adequada em determinadas situações comunicativas (Barbeiro & Pereira, 2007).

Neste sentido, Jolibert (1988) desenvolveu um programa sistemático de aprendizagem da escrita centrando-se sobre um tipo de texto (Amor, 2006, p.123). A mesma autora defende que uma sequência didática deve ser previamente preparada, de forma a prever o tipo de problemas, fenómenos e conteúdos a abordar durante a sua aplicação (ibidem).

Assim, foi preparada uma sequência didática com base no modelo de Jolibert (1988).

<i>Tipo de texto trabalhado</i>	<i>Narrativa</i>
<i>1- Planificação da situação comunicativa</i>	
<i>Destinatário</i>	Colegas de turma e professores
<i>Enunciador</i>	Alunos da turma do 2.º ano
<i>Finalidade</i>	Eleger as melhores histórias Criar um livro digital
<i>Contexto</i>	Projeto articulado entre leitura, escrita e TIC
<i>Objetivo preciso</i>	Formular narrativas coerentes através de um plano de texto
<i>Justificação da escolha deste tipo de texto</i>	Optou-se pela narrativa como género textual uma vez que os autores dos textos se encontram em plena fase inicial da escrita compositiva, sendo a narrativa um género textual valorizado pelo Programa e Metas Curriculares do Português para o 2.º ano de escolaridade

<i>Escolha do material</i>	Folhas A4 (Guião de Produção Textual)
<i>Suporte de escrita</i>	Lápis, Borracha
<i>Instrumentos de escrita</i>	

2. Caraterísticas do texto

a) Macroestrutura Textual

<i>Esquema Tipológico</i>	Organização interna
<i>Título</i>	1.Situação inicial;
<i>Personagens</i>	2.Complicação;
<i>Onde</i>	3. (Re) ações;
<i>Quando</i>	4.Resolução;
<i>Início da história</i>	5. Situação final
<i>O que aconteceu</i>	
<i>Fim da história</i>	

b) Linguística do texto

<i>Funções dominantes organizadoras da linguagem</i>	Narração
	Diálogo
	Descrição

Escolhas adequadas a este tipo de texto:

- *Referencia localização temporal*
- *Referencia localização espacial*
- *Manutenção do tema*
- *Atribuição de um título à narrativa*
- *Inclusão de personagens*
- *Descrição da ação*
- *Explicitação da situação problema*
- *Desfecho da história*

Aspectos da macroestrutura textual
(Abertura, desenvolvimento e conclusão)

Manutenção da coerência

- *Obedecer à metarregra da repetição*
- *Obedecer ao metarregra da progressão*
- *Obedecer ao metarregra da não-contradição*
- *Obedecer ao metarregra da relação*

1. Sensibilizar os alunos para a necessidade de escreverem histórias coerentes;
2. Sistematizar o trabalho por meio de instrumentos de apoio;
3. Verificar a coerência do produto final com recurso a critérios específicos de correção

Manutenção da coesão textual

Coesão Referencial

Introdução de novas personagens através de expressões nominais indefinidas (um, uma, ...)

Introdução de personagens já conhecidas através de expressões nominais definidas (o, a ...)

3. Atividades de sistematização metalinguística

- *Preenchimento dos espaços presentes no plano de texto de forma adequada*
- *Utilização de letra legível*
- *Utilização de pontuação*
- *Realização de parágrafos*
- *Aspectos retóricos e argumentativos: Como escrever uma história?*

Tabela 4 - Esquema da sequência didática (Jolibert, 1988)

Após a preparação da sequência didática procedeu-se à contextualização e realização das respetivas atividades. Uma vez que a aprendizagem de determinado conteúdo pode alcançar melhores resultados se for devidamente contextualizada com o quotidiano (Souza & Roseira, 2010 citados em Pinheiro, 2012), utilizou-se o “placard” introduzido na sala pela professora titular, intitulado “Campeões das Histórias”, para levantar a seguinte questão:

“O painel dos «Campeões das histórias» ainda não tem lá nenhuma história colocada (A professora titular ainda não tinha dado início a este projeto). Podíamos começar a escrever histórias para colocar lá. O que vos parece? (No meio do debate sugeriu-se a criação de um livro digital com as várias histórias presentes no painel e assim alcançar um maior número de leitores, inclusive encarregados de educação).

Propôs-se aos alunos a criação autónoma de narrativas, explicando-lhes que as respetivas produções entrariam depois no painel dos “Campeões das histórias”, de modo a fazerem parte de um livro digital que seria criado.

A sequência didática englobava três módulos:

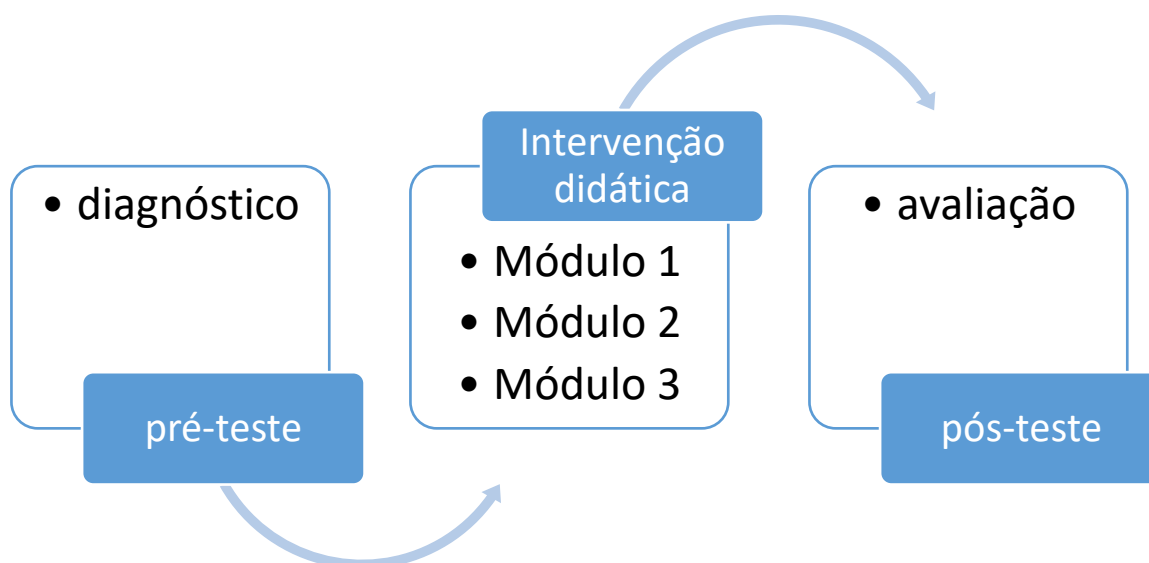


Figura 9 - Esquema da sequência didática delineada

O primeiro módulo da sequência didática visou a construção de um esquema conceitual apelidado de “Montanha da Escrita” (ver apêndice 5), de forma a orientar a criança ao longo da estrutura macroproposicional da sequência narrativa (Adam, 1992). O esquema proposto comparava a escrita de uma história à escalada de uma montanha. O início da escalada é a situação inicial, cuja função específica seria a de enquadrar a intriga apresentando os protagonistas, o tempo e os espaços da ação. Seria neste segmento textual que as crianças dariam resposta a perguntas como “quem?”, “quando?” e “onde?” dado que a história se iria desenrolar com base nestas coordenadas (Silva, 2012, p.134).

No cume da montanha estaria a complicação ou o problema, considerando-se um conjunto de eventualidades passíveis de alterar o equilíbrio presente na situação inicial. Nesta secção, os alunos responderiam a questões como “o que aconteceu?”, “qual o problema?” ou “o que se passou?” (Silva, 2012).

A travessia da montanha completava-se na situação final, cujo objetivo era apresentar o desfecho da narrativa. Nesta parte, os alunos teriam de enquadrar o(s) protagonista(s) num novo contexto revelando, explícita ou implicitamente, de que maneira foram afetados, alterando-se assim a situação inicial.

Mais tarde, após a apresentação do esquema no quadro de sala, foi construído um placard (ver anexo 5) da montanha da escrita para que as crianças pudessem consultar durante a produção das suas histórias.

No módulo dois deu-se à turma um guião de produção textual que englobava as tarefas de planificação, textualização e revisão. Antes de passarem para o momento de escrita individual, existiu a preocupação de apresentar o material sob o qual iriam trabalhar. A título de exemplo, o professor optou por preencher coletivamente, com toda a turma, uma primeira proposta de trabalho. A interação presente na escrita colaborativa, permitiu elucidar os alunos acerca do modo de preenchimento do guião através de explicações simples, objetivas e claras recorrendo algumas vezes ao placard “Montanha da Escrita”. Ao longo da discussão obtiveram-se reações, confrontaram-se opiniões e tomaram-se decisões conjuntas que possibilitaram a escrita de um texto coerente entre todos (Barbeiro & Pereira, 2007).

Seguidamente, no módulo três, sugeriu-se aos alunos que escrevessem um texto de acordo com um guião (apêndice 2) semelhante ao utilizado no módulo dois. Os alunos completavam o plano de texto, redigiam a narrativa e reviam possíveis incorreções, mas desta vez de forma completamente autónoma. Adicionalmente, existiu o especial cuidado de se elaborar um guião com uma estrutura mais complexa, retirando-lhe a sequência de imagens, verificada no primeiro guião utilizado, por se considerar que a mesma funcionaria como um contexto limitador capaz de gerar hipóteses sobre o sentido global do texto, e como tal reduzindo-se a quantidade infinita de sentidos que um texto pode obter (J. Hérbrard, 1978 in Martins & Mendes, 1986).

Após a leitura do conto “O temporal” da autoria de Sophia de Mello Breyner Andersen, tarefa de leitura realizada pela professora titular, foi proposto aos alunos que imaginassem uma aventura num dia de temporal e a escrevessem com a ajuda do guião. A primeira parte deste guião era composta por um plano de texto (plano da história). Este estava dividido em quatro partes:

1 – Elementos fundamentais da ação

Personagens

Onde

Quando

Esta parte do plano integrava três itens de preenchimento, o primeiro referente às personagens incluídas na história, o segundo alusivo à localização espacial e o terceiro referente à localização temporal.

A presente tarefa teve como objetivo definir os protagonistas, o tempo e os espaços das ações descritas.

2 – Situação Inicial

Início da história

Esta parte permitia explicitar o ponto de partida da narrativa respondendo ao “quem?”, “quando?” e “onde?” da história com a ajuda dos elementos preenchidos na primeira parte do plano.

O objetivo deste campo era apresentar o conjunto de circunstâncias com base nas quais se iria desenrolar a intriga.

Secção 3 – Complicação

O que aconteceu

Esta secção integrava o conjunto de situações que alterariam o equilíbrio da situação inicial apresentada. Considerada a macroproposição narrativa por excelência (Silva, 2012, p.135), a complicação tinha como objetivo explicitar uma situação problema geradora de desequilíbrios que por seu turno criariam outras eventualidades, ou sejam, as reações (nó da ação) e resolução (clímax da intriga).

Secção 4 – Situação final

Fim da história

Nesta secção estariam presentes as eventualidades que constituiriam o reflexo alterado da situação inicial. O objetivo seria apresentar o fim da narrativa de forma concreta enquadrando as personagens num contexto distinto do que fora observado no início da história.

Após o preenchimento do plano de texto, os alunos começaram a escrever a história na secção dedicada à textualização (rascunho) , sendo ainda solicitado que atribuíssem um título adequado à narrativa. À medida que terminavam, tinham ainda de preencher uma lista de verificação de objetivos cumpridos entrando assim na fase de revisão autónoma. Após a revisão, escreviam a versão final da sua história.

Depois da verificação autónoma das histórias, procedeu-se à correção de cada um dos textos (recorrendo a um código de escrita já implementado em aula), fornecendo-se depois uma apreciação sobre os principais erros cometidos (sobretudo ao nível da coerência) e formas de melhorar a escrita e o preenchimento dos planos de texto.

Finalmente, elegeram-se os textos dos três alunos que qualitativamente alcançaram uma melhor avaliação. Após a leitura dos três textos à turma (feita pelos alunos selecionados, procedeu-se a uma votação para escolher o melhor texto. Este foi alvo de reescrita e ilustração de forma a criar um livro digital e publicá-lo na Internet, além de ter sido considerado como a melhor história do mês de Dezembro e inserida diretamente no painel dos “Campeões das histórias”.

O produto final está acessível online a todos os membros da comunidade educativa (<http://www.livrosdigitais.org.br/livro/24611ORTYM3Z3S>).

5.3. Fase de pós-teste

Na fase de pós-teste solicitou-se aos alunos que produzissem novamente um texto de estrutura narrativa com recurso ao guião. Numa altura em que o estágio de prática pedagógica supervisionada iria terminar, o professor investigador poderia ter a consciência dos bons escritores existentes na turma e ao mesmo tempo tentar avaliar o impacto do plano de texto na produção escrita dos alunos. Além disto, declarou-se que a história vencedora seria adicionada ao painel dos “Campeões das histórias” como a melhor história do mês de Janeiro.

Como indutor de partida leu-se a história “A princesa baixinha” de Beatrice Massini em plena hora da leitura. Seguidamente solicitou-se às crianças que imaginassem uma aventura num reino encantado. De forma a facilitar a criação de ideias, os alunos participaram na dinâmica “Histórias engarrafadas” tendo de retirar um papel de três garrafas denominadas por «Personagem», «Onde?» e «Quando?» e posteriormente escrever uma história com base nestes elementos fundamentais da ação.

Esta tarefa teve como objetivo avaliar os efeitos da fase de intervenção didática, através da comparação dos níveis de coerência verificados em escritas narrativas realizadas na fase de pré-teste, sem plano textual, e na fase de pós-teste, com recurso à planificação. Para esta fase verificam-se as seguintes expectativas:

- Os alunos sejam capazes de indicar com maior frequência os personagens que envolvem a ação, mantendo-os até final da história;

- Os alunos realizem as localizações temporal e espacial e as reconheçam como um ritual de abertura narrativa;
- Os alunos consigam sequencializar os eventos progredindo temporalmente na narrativa;
- Os alunos evidenciem maior facilidade em realizar o desfecho das histórias quando comparativamente com a fase de pré-teste;

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

O capítulo que se segue contempla a apresentação dos resultados obtidos após a intervenção. Uma vez que a intervenção compreendeu três fases de implementação, este capítulo é composto por três secções distintas: resultados obtidos na fase de pré-teste, de intervenção didática e de pós-teste.

1. Apresentação dos dados

1.1. Fase de pré-teste

Feita uma proposta de escrita à turma, que consistia na elaboração de um texto sem planificação, utilizaram-se como critérios de classificação os parâmetros definidos pelo IAVE (ver anexo 7) de forma analisar os desempenhos dos alunos. O gráfico seguinte mostra o desempenho da turma perante nos tópicos considerados – 1) Tipologia de texto [narrativa]; 2) Coerência; 3) Estruturação; 4) Vocabulário; 5) Ortografia.

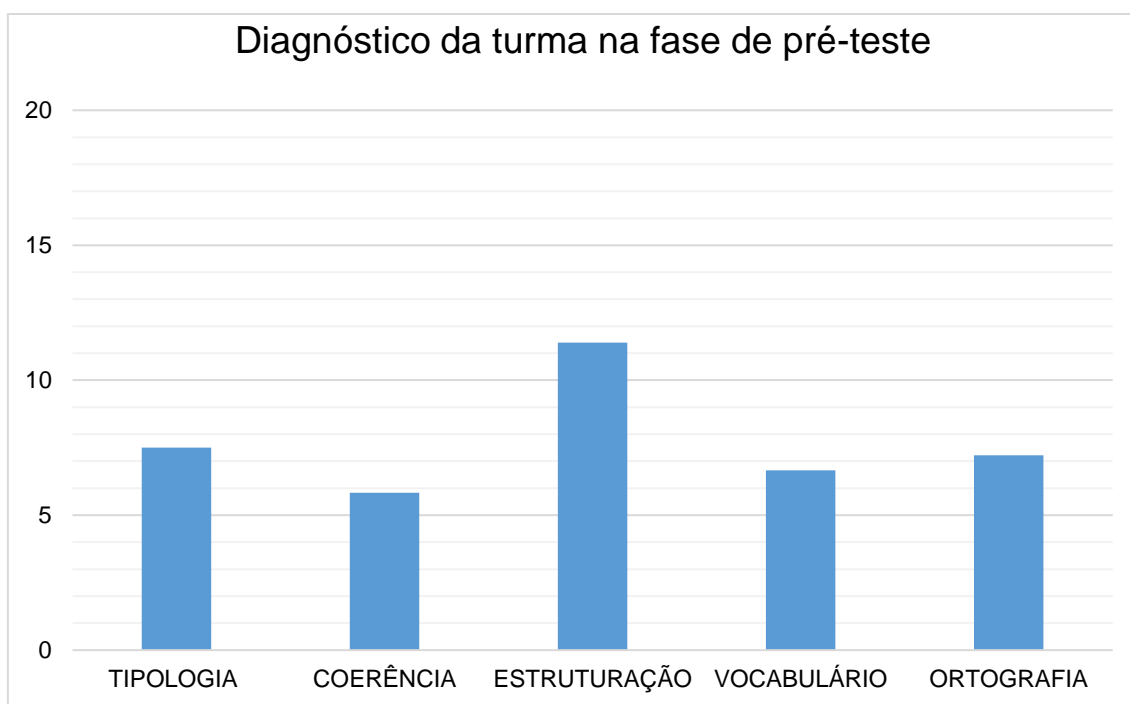


Gráfico 1 – Diagnóstico da turma na prova de pré-teste.

Tal como se pode verificar, a turma demonstrou maiores dificuldades ao nível da coerência dado que, na sua maioria, os alunos produziram histórias pouco

satisfatórias, com pouca coerência e por vezes sem sentido. O gráfico 2 permite-nos observar estes mesmos resultados, ao demonstrar o desempenho dos alunos relativamente a este descritor específico.

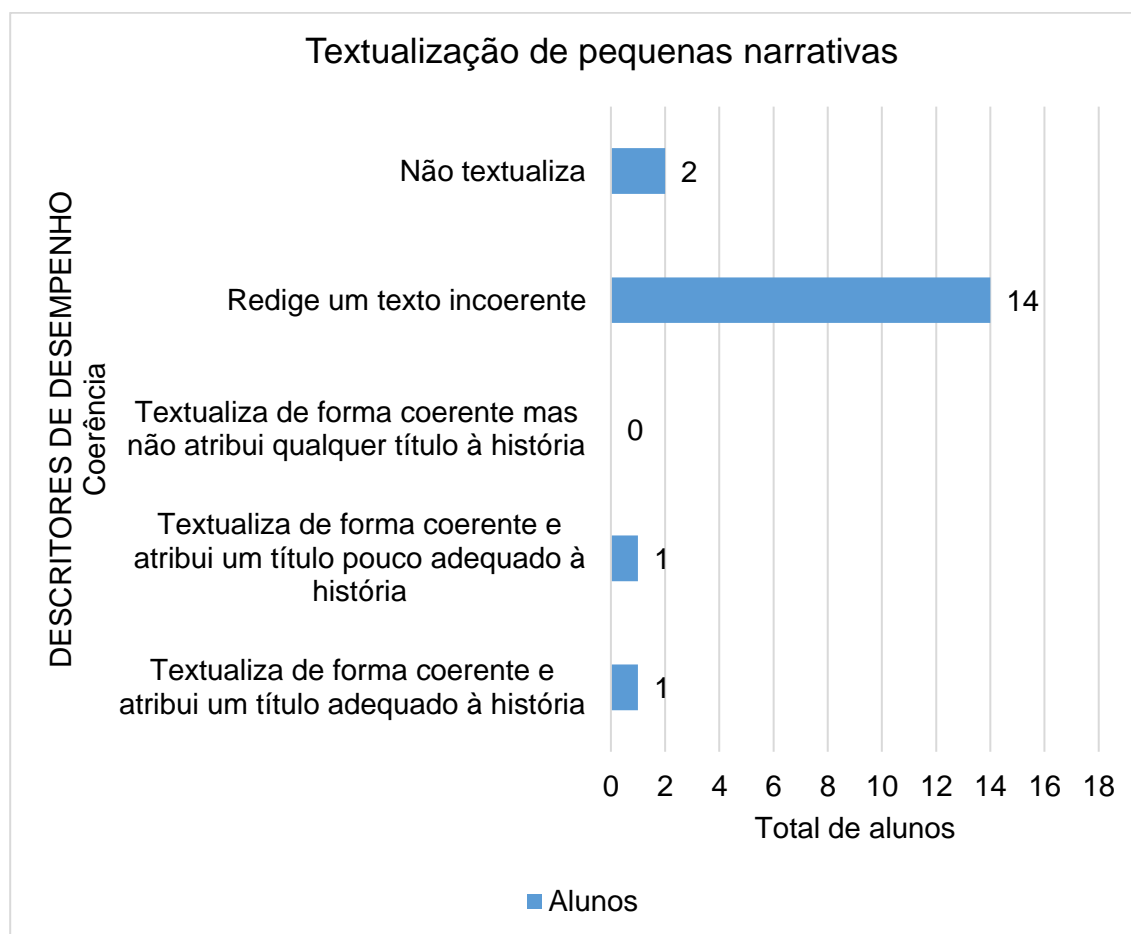


Gráfico 2 – Desempenho dos alunos no descritor «Coerência»

Nos resultados, contribuiu também um desempenho medíocre relativamente à tipologia do texto observando-se dificuldades em utilizar adequadamente os elementos inerentes à estrutura narrativa – a) Quem; b) Quando; c) Onde; d) Início da história; e) O que aconteceu; f) Fim da história.

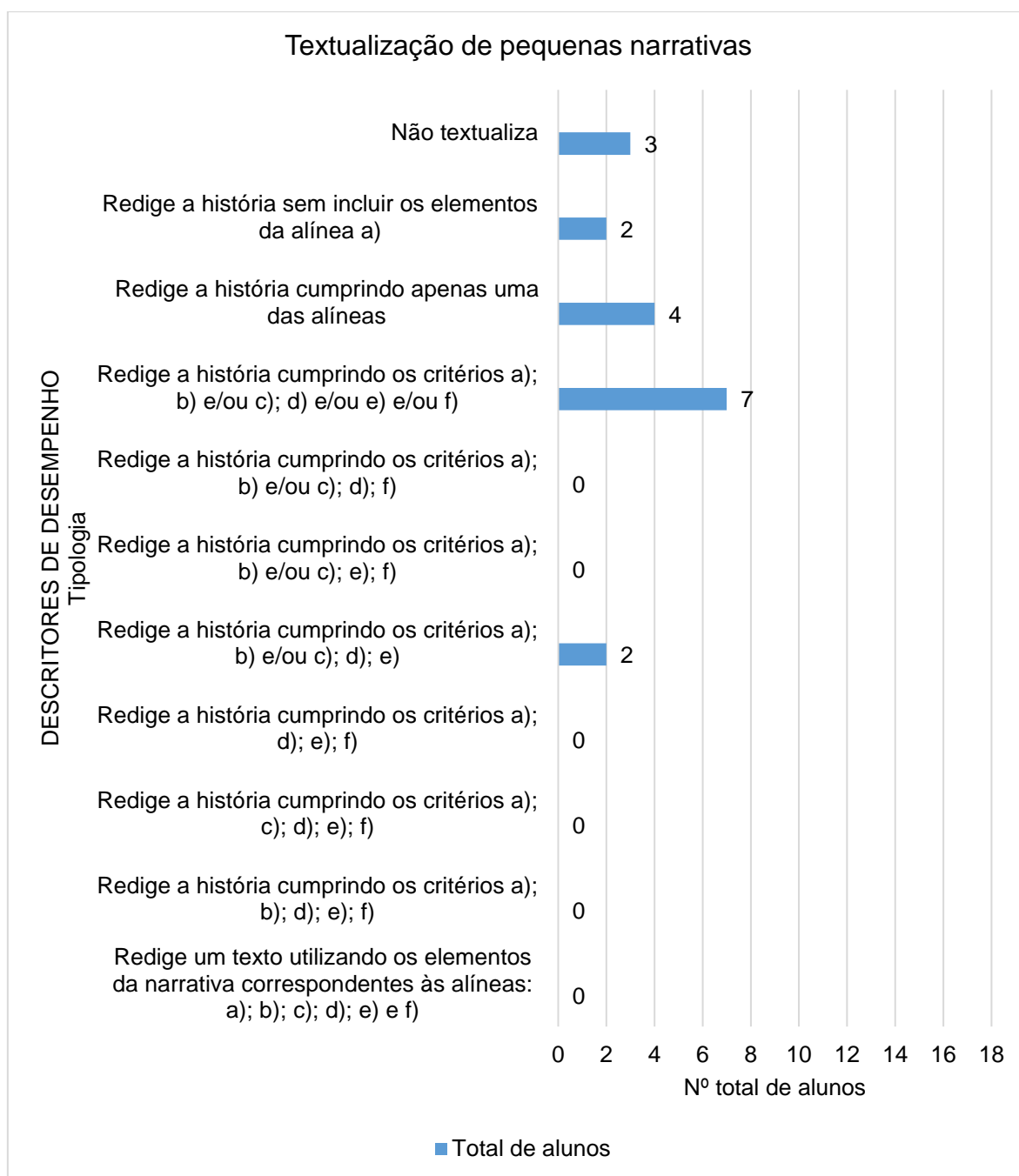


Gráfico 3 – Desempenho dos alunos no descritor «Tipologia»

Estes dois parâmetros agrupados representavam cerca de 40% da proposta de escrita apresentada aos alunos. A partir destes resultados não satisfatórios, justificou-se a pertinência de uma intervenção didática, com incidência na tarefa de planificação de textos com estrutura narrativa.

Ao verificar que a maioria dos alunos tinha dificuldades em escrever narrativas coerentes, os mesmos textos foram submetidos a uma análise mais pormenorizada. Para tal, utilizamos o sistema de análise evidenciado no capítulo anterior e composto pelos seguintes critérios: c1) referência à localização temporal; c2) referência à localização espacial; c3) manutenção do tema; c4) atribuição de um título à narrativa; c5) inclusão de personagens; c6) descrição da ação; c7) explicitação da situação problema; c8) desfecho da história; c9) presença de mecanismos de coesão referencial; c10) presença de mecanismos de coesão espaço-temporal.

Tendo em conta que cada um dos critérios valia (no máximo) 10 pontos, no gráfico seguinte é possível ver a classificação obtida pelos alunos na avaliação dos textos na fase de pré-teste.

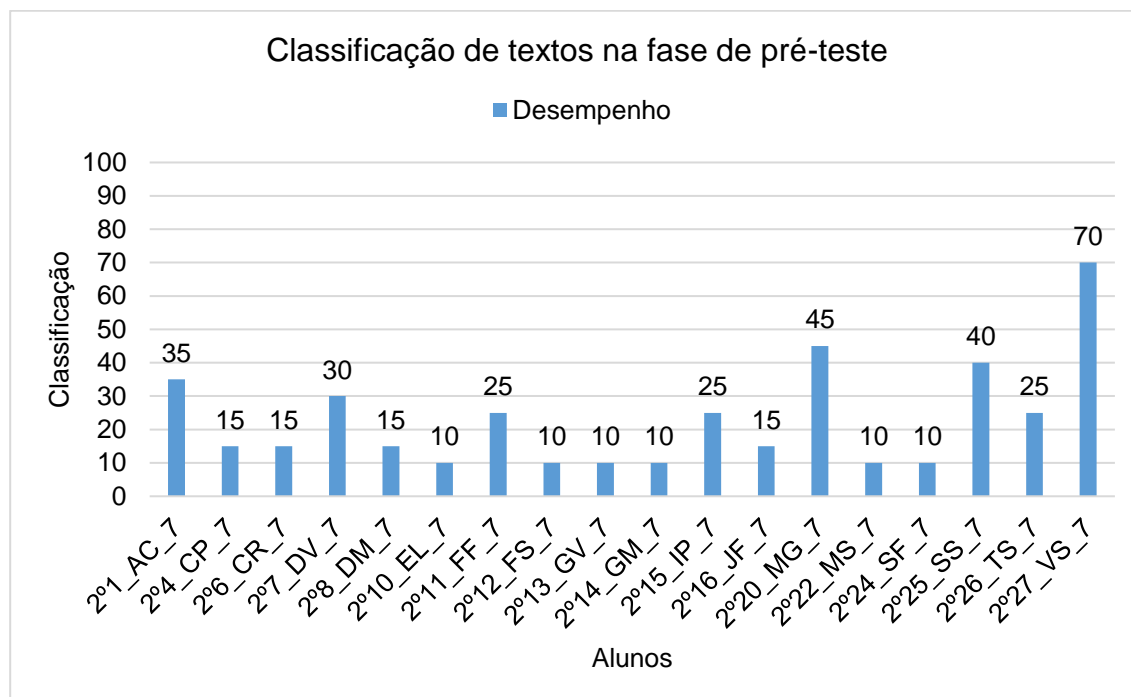


Gráfico 4 – Resultados obtidos pelos alunos na fase de pré-teste

De acordo com o gráfico 4, observou-se que apenas 1 aluno alcançou um resultado positivo situando-se acima dos 50 pontos. Os restantes 17 alunos alcançaram resultados bastante fracos, sendo que 6 não foram além dos 10 pontos em 100. No global, a turma demonstrou dificuldades em produzir narrativas lógicas

e coerentes. Estas classificações foram obtidas após a verificação do desempenho obtido em cada um dos critérios presentes no sistema de análise, sendo que para cada nível foram atribuídos os seguintes pontos: i) nível 1 – 0 pontos; ii) nível 2 – 5 pontos; nível 3 – 10 pontos.

Seguidamente é apresentado o gráfico que mostra o desempenho dos alunos em cada um dos critérios nesta fase.

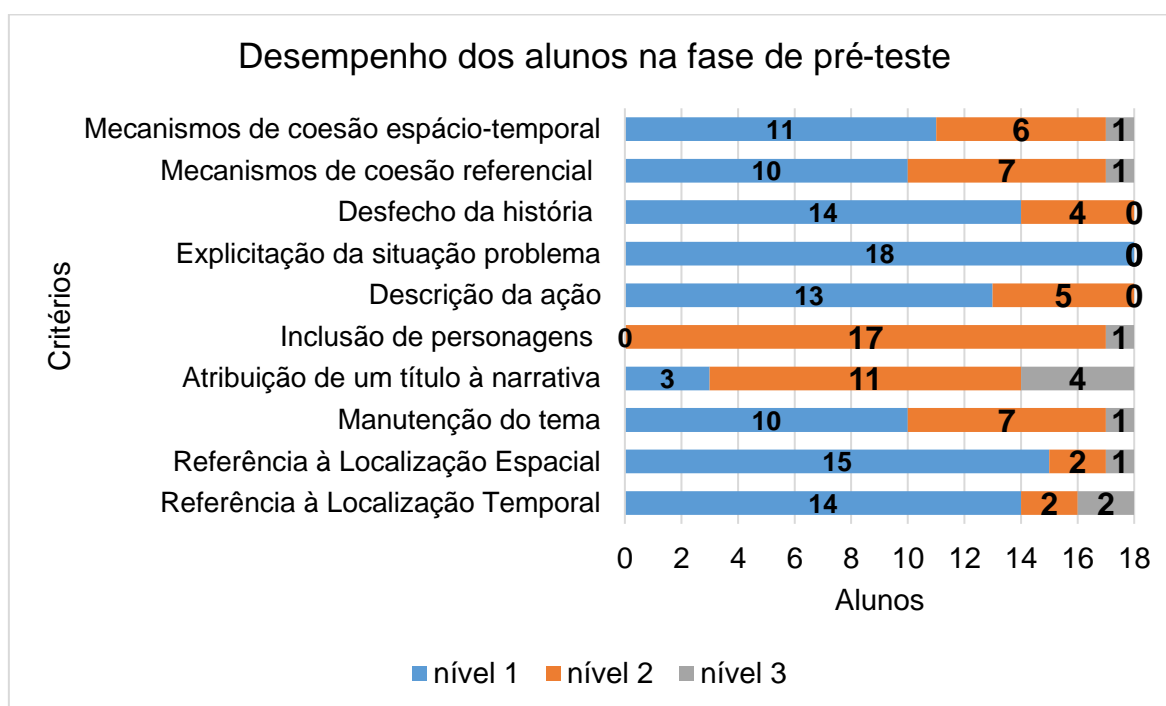


Gráfico 5 – Desempenho da turma durante o pré-teste

Após a leitura dos dados do gráfico 5, conclui-se que a turma na sua maioria era capaz de incluir personagens e atribuir um título à história, sendo estas operações essenciais na escrita de um texto narrativo. Por outro lado, a localização temporal e espacial das histórias agrupava-se maioritariamente no nível 1. Estes resultados demonstraram desde logo uma enorme dificuldade por parte dos alunos em efetuar o ritual de abertura narrativa omitindo na maioria dos casos as coordenadas temporais e espaciais da mesma.

Quanto à narração dos acontecimentos, verificou-se que não existia um único aluno que tivesse atingido o nível 3, o que revelava dificuldades em descrever

toda a ação segundo uma ordenação lógica e temporal. Ainda mais complexa parecia ser a definição de uma situação problema capaz de reger toda a narrativa, dado que os 18 alunos estavam no nível 1 de desempenho. Salienta-se ainda o fraco desempenho dos alunos na conclusão das narrativas uma vez que 14 alunos demonstraram dificuldades em encontrar um desfecho concreto e interligado com toda a ação descrita, não passando por isso do primeiro nível de desempenho.

Perante a dificuldade demonstrada pela turma em elaborar uma narrativa escrita, resultado de textos pobres, com eventos pouco variados e/ou repetidos, muitas vezes sem sentido, considerou-se pertinente a elaboração de materiais que permitissem aos alunos contar adequadamente uma história.

1.2. Fase de Intervenção didática

No gráfico 6 demonstra-se a classificação das produções escritas após a sugestão da introdução do plano de texto, ao longo da fase de intervenção didática. Analisando estas classificações, observa-se um aumento do número de textos com resultado positivo. No total somam-se 5 resultados positivos com 4 deles a situarem-se acima dos 50 pontos.

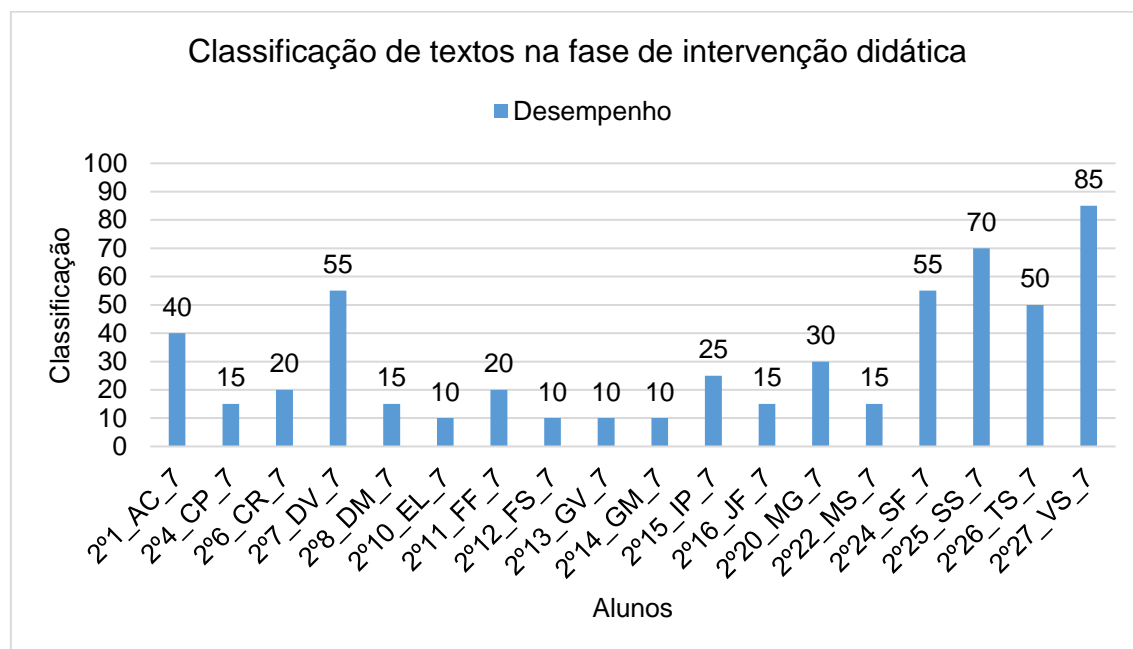


Gráfico 6 – Resultados obtidos pelos alunos na fase de intervenção didática

De seguida, observa-se o desempenho relativo a cada um dos critérios presentes na análise das produções textuais da turma durante a fase de intervenção didática.

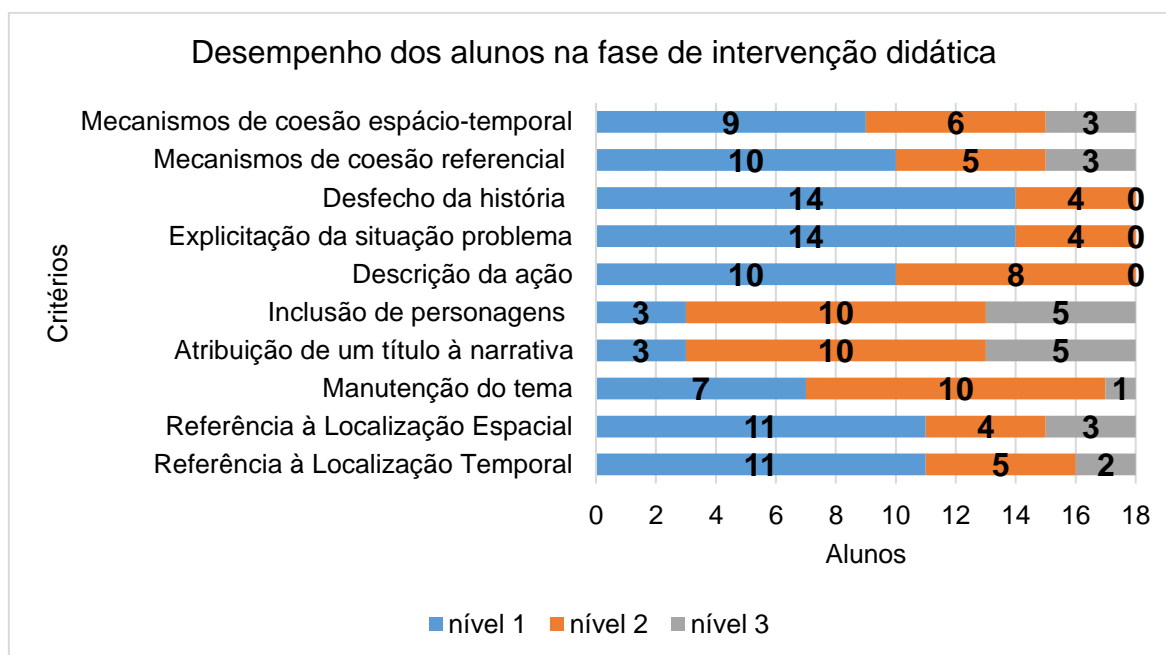


Gráfico 7 – Desempenho da turma durante a intervenção didática

Analisando os resultados, verifica-se que o desempenho é significativamente maior na atribuição de um título à narrativa e na inclusão de personagens. 10 alunos enquadram-se no nível 2 enquanto 5 alunos atingem o nível 3 de competência. Quanto aos desempenhos não satisfatórios, verifica-se a dificuldade dos alunos em produzir um texto com princípio, meio e fim. No critério alusivo à descrição da ação, que permitia verificar a interligação entre os eventos ocorridos, os alunos alcançaram maioritariamente o nível 1. O mesmo aconteceu relativamente à explicitação de uma situação problema e ao desfecho da história. Ainda assim, se tiverem em conta os textos produzidos na fase de pré-teste verifica-se um maior número de alunos a atingir o nível 2 de desempenho nestes três critérios.

Ao ser construída respeitando uma estrutura precisa, qualquer narrativa deve apresentar características singulares como a localização espacial ou

localização temporal. Verifica-se também que apesar de se registarem agora um maior número de alunos no nível 2 e nível 3 de competência, a localização espacial das histórias continua a enquadrar-se maioritariamente no nível 1. Através desta análise constata-se uma pequena evolução relativamente à fase anterior, o que pode ser explicado pela presença do plano de texto nas tarefas de escrita propostas aos alunos.

1.3. Fase de pós-teste

Tal como sucedera na fase de intervenção didática, a proposta nesta fase consistiu na produção de um texto narrativo com recurso a plano de texto mantendo-se os critérios de classificação utilizados até ali. O gráfico seguinte mostra o desempenho escrito dos alunos na construção de uma história, novamente com recurso a um plano de texto.

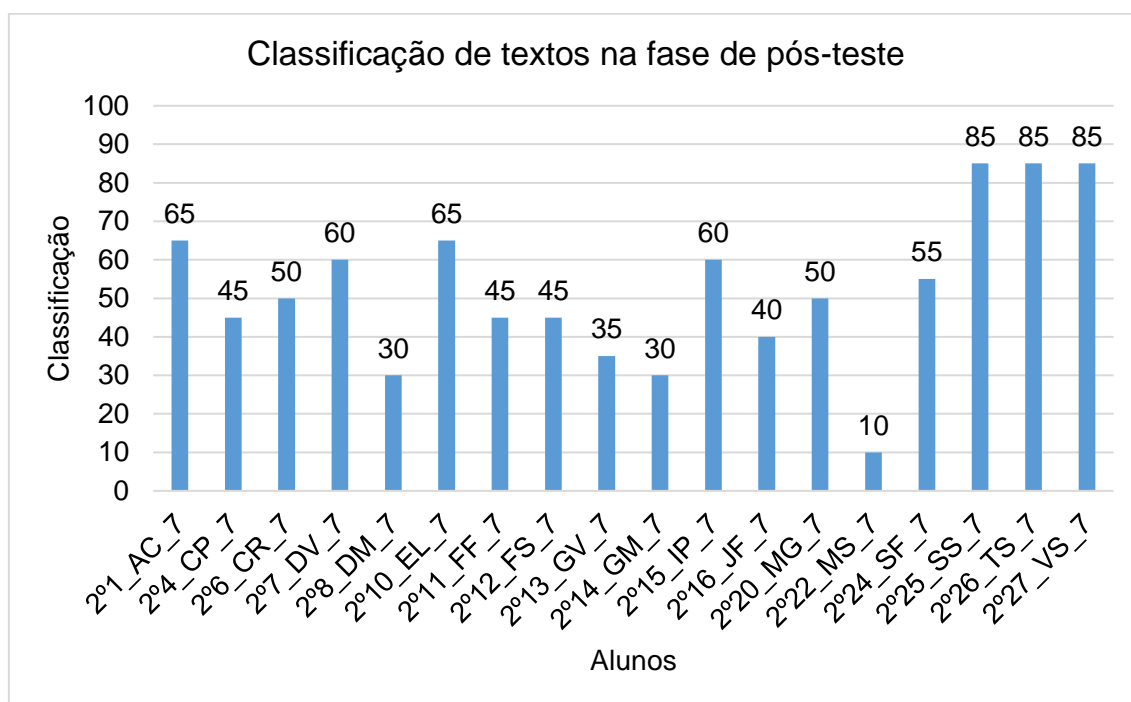


Gráfico 8 – Resultados obtidos pelos alunos na fase de pós-teste

É visível uma melhoria considerável ao nível das classificações atribuídas. Verificou-se que 10 alunos, mais de metade da amostra considerada nesta investigação, alcançaram resultados positivos na avaliação que foi feita aos seus

textos. Apenas 1 aluno não conseguiu melhorar o seu desempenho. 7 alunos apesar de continuarem a apresentar resultados insatisfatórios obtiveram uma classificação superior aos resultados anteriores colocando-se assim numa posição evolutiva, dado o ganho de alunos enquadrados no nível 2 e nível 3 de desempenho quando comparados com o nível 1.

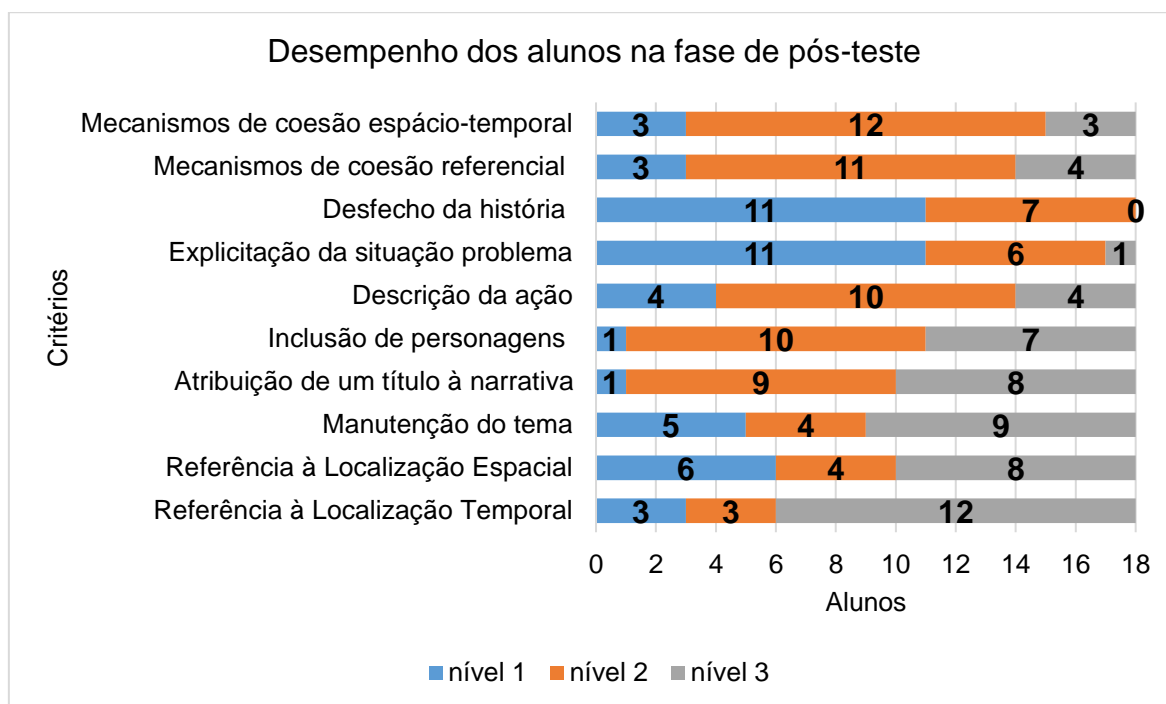


Gráfico 9 – Desempenho da turma durante o pós-teste

O gráfico 8 revela apresentado o desempenho cumulativo da turma na fase de pós-teste. Através da sua observação verifica-se que a manutenção de um tema, coerente, ao longo da narrativa escrita atinge um desempenho maioritariamente de nível 3, sendo este resultado revelador de uma maior capacidade em produzir narrativas com base num assunto tido como principal (Van Dijk, 1973 citado em Spinillo & Martins, 1997). A acompanhar este resultado notam-se também melhorias ao nível da descrição da ação, uma vez que se verifica um maior número de alunos com nível 2 relativamente ao nível 1. Já a escrita com recurso à localização espacial e especialmente à localização temporal registaram também uma boa evolução com a maioria dos alunos a alcançarem desempenhos de nível 2 e nível 3.

As maiores dificuldades localizaram-se na explicitação da situação problema e na conclusão das histórias: mais de metade dos alunos não foram além do nível 1 de desempenho.

Em seguida, explicita-se de que forma foi realizada a análise de conteúdo de cada texto ao longo das três fases de implementação do estudo. Para tal, selecionaram-se seis alunos com níveis de desempenho distintos ao nível da escrita, sendo esta escolha feita a partir dos resultados obtidos por cada criança no final do 1.º ano de escolaridade. Analisam-se os textos de dois alunos com desempenho superior; dois alunos com desempenho intermédio e dois alunos com desempenho inferior.

2. Análise de conteúdo

Em primeiro lugar apresenta-se a transcrição do texto seguida de uma análise descritiva do desempenho observado. Posteriormente, os dados são sistematizados através de gráficos que mostram a pontuação atribuída em cada um dos critérios. A pontuação obtida em cada critério corresponde a um dos três níveis de desempenho verificados no sistema de análise.

2.1. Texto da aluna 2.º1_AC_7

2.1.1. Fase de pré-teste

O texto que se segue foi realizado pela aluna 2.º1_AC_7 que revelava mais dificuldades ao nível do português. Após a transcrição do texto, realiza-se uma análise descritiva do conteúdo com base no sistema de análise adotado no presente estudo.

1 **O palhaso[sic] João**
2 *Era uma vez um palhaso[sic] co[sic] vivia no sirco[sic] e era tão maloco[sic]*
3 *co[sic] vasia[sic] es[sic] pesoas[sic] rir.*
4 *Mache[sic] o palhaso[sic] ecotro[sic] um sitinta[?] que tinha os cabelos aí[sic] pa[sic]*
5 *mache[sic] era tão encrasado[sic] o palhaso[sic] riase[sic].*
6 *Mache[sic] chego[sic] o dia de sirco[sic] e o palhaso[sic] não tia[sic] nada para*
7 *vaser[sic] es[sic] pesoes[sic] vicaram[sic] a espara[sic] do pahaso[sic].*
8 *O palhaso[sic] vecha[sic] de cabesa[sic] para bacho[sic] com numa bola e es[sic]*
9 *pesoes[sic] vicarão[sic] cotete[sic].*
10 *O palhaso[sic] ta[sic] a ropa[sic] com polinha[sic] e o naris[sic] de varmalho[sic] e a*
11 *pais[?] a pitada[sic] da[sic] braco[sic].*

A aluna inicia a sua história com uma adequada localização temporal e espacial: *“Era uma vez um palhaço co vivia no sirco” (linha 2)*. Desde logo observa-se também a referência à personagem sobre a qual se desenrola a narrativa: um palhaço cujo nome sabemos que é João, sendo este dado referido apenas no título da história.

A sequencialização dos eventos é pouco coerente, uma vez que os parágrafos são pautados por ideias sem ligação aparente. De facto, a aluna escreve maioritariamente sobre ações realizadas pelo palhaço sem que estas sejam reguladas por uma ação central.

O tempo utilizado para abrir a narrativa é o passado, mais concretamente o pretérito imperfeito, marcando assim o espaço temporal entre os eventos que ocorrem na história e o momento em que escreve. Relativamente à conclusão verifica-se que a aluna não realiza um adequado fechamento da história uma vez que o final não possui qualquer ligação com as situações descritas anteriormente, sendo inclusive feita uma descrição do palhaço nesta parte final do texto.

Ao nível da coesão referencial a aluna introduz o palhaço de forma adequada pois a expressão *“um palhaso” (linha 2)* caracteriza-se como indefinida. Mais adiante *(linha 4)* verifica-se que a aluna se refere à mesma personagem com expressões nominais definidas, dado que o palhaço João já era conhecido do leitor.

A aluna consegue ordenar os intervalos de tempo articulando o pretérito perfeito com que narra os eventos com o pretérito imperfeito que nos fornece informação sobre o contexto em que os mesmos acontecem: *“Mache chegou o dia do sirco e o palhaso não tinha nada para fazer rir as pessoas” (linhas 6-7)*.

O gráfico que se segue representa a pontuação obtida pela aluna 2.º1_AC_7 em cada um dos critérios analisados.

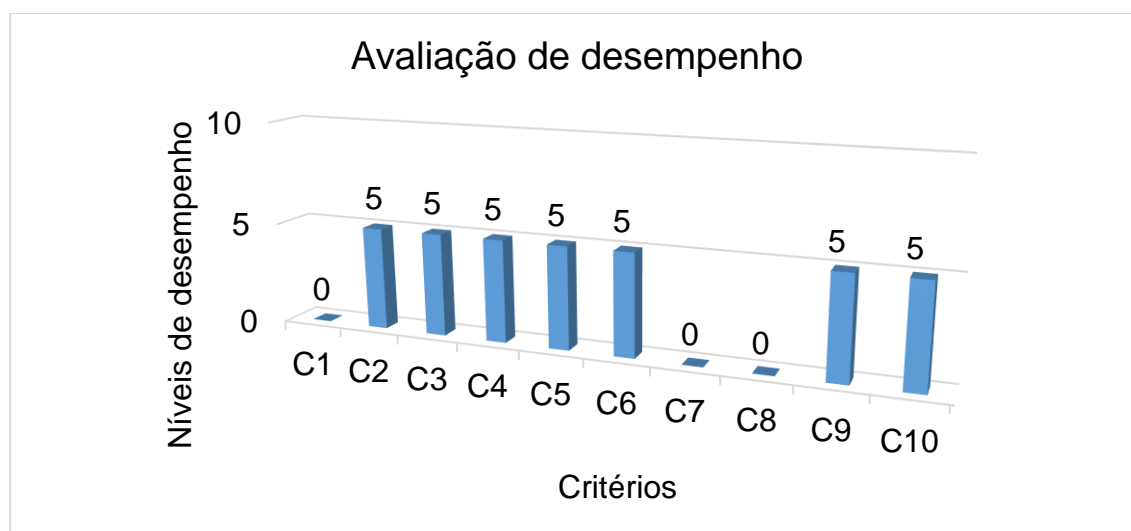


Gráfico 10 – Desempenho de 2.ª1_AC_7 no pré-teste

2.1.2. Fase de intervenção didática

O texto que se segue foi escrito pela mesma aluna, representando o primeiro contacto que a aluna teve com o plano de texto. Após a transcrição foi realizada, tal como na fase de pré-teste, uma análise descritiva do conteúdo do texto produzido pela aluna.

1	A tempestade
2	No dia de tempestade estava trabodes[sic] e relapago[sic] e neveairo[sic] a Maria
3	e o João e o cão bobi estava com medo de tempestade e numa casa e deu uma
4	travoadas[sic] e a mãe[sic] Marisa disse[sic] que não devia[sic] terá[sic] medo porque
5	es[sic] trovoade[sic] são[sic] noveis[sic] e essas noveis[sic] vou[sic] cotra[sic] uma a
6	ota[sic].
7	A Maria e o João e o cão bobi estavam a dormir e derepete[sic] ovirao[sic] uma
8	tovoade[sic] e voram[sic] para bacio[sic] da cama e depois comcou[sic] o tovau[sic] e a
9	Maria e o João vorado[?] a cosinha[sic] e beberam leite com chocolate e bataram[sic] a
10	porta e a Moria[sic] voi[sic] abrir a porta e aparasem[sic] o Simão e a Maria.
11	E a Margarida e o João e a Maria e o Simao[sic] e a mae[sic] Marisa e beberam leite
12	com chocolate e bolachaca[sic] com moragos[sic] e a mãe[sic] Marisa vacera[sic] o bolo
13	de banana para todos e fitoria[sic] fitori[sic] acabou[sic] a história.

No primeiro contacto individual com o plano de texto, a aluna realiza a localização temporal através da expressão “No dia de tempestade” (linha 2). Contudo, esta localização temporal é feita com recurso à contração da preposição “em” com o artigo definido “o” ao invés de ser contraída com o artigo indefinido “um”, o que nos permite considerar a definição de um dia de temporal concreto já conhecido pelo leitor. Porém, a utilização de marcas de indefinição na abertura do

seu texto permitiria desde logo interpretar uma vasta informação tanto ao nível cognitivo como linguístico, indicando um plano temporal diferente do que é definido pelo tempo da enunciação/narração (Correia, 2010).

Além do mais, a aluna não realiza uma abertura narrativa completa, uma vez que o espaço onde decorre a história – *“numa casa” (linha 3)* - apenas é referenciado já depois de se iniciar a narração dos acontecimentos. No entanto, é possível verificar que a aluna faz referência à casa através da combinação da preposição *“em”* com o artigo indefinido *“uma”*, indo assim ao encontro dos critérios que sugerem a abertura de textos narrativos construídos com marcas de indefinidade” (idem,p.53).

As quatro personagens previstas na planificação da aluna aparecem referidas no texto, ainda que nos pareça evidente a indefinição de uma personagem central. São várias as personagens que, a determinada altura, tentam assumir a centralidade da história, cujos eventos nos parecem pouco relevantes para a identificação de um problema concreto, passível de ser resolvido. De facto, é uma quinta personagem, que não consta na planificação da história (Mãe Marisa), que parece evidenciar as ações mais marcantes, ora ao acalmar as personagens *“Maria”, “João” e “Bobi”* quando começa a trovoada – *“e a mãe Marisa dise que não devia ter medo porque as trovoadas são novas e essas novas vou contra uma a ota” (linha 4-6)* -, ora ao fazer um lanche para todos – *“e a mãe Marisa vacera o bolo de banana” (linha 12-13)* -, sendo esta a ação que conclui a narrativa.

Apresentando uma grande tempestade como tema, a aluna apoia-se várias vezes no medo dos trovões para criar um conflito: *“e numa casa e deu uma travoada e a mãe Marisa dise que não devia ter medo” (linha 3-4)* ou *“e derepete ovirao uma tovoade e voram para bacio da cama” (linha 7-8)*. Estes momentos poderiam funcionar como elementos estruturadores, dado que possibilitariam ao leitor criar alguma expectativa sobre o enredo e os acontecimentos seguintes (Gancho, 2002). Contudo, a sequencialização dos eventos acaba por se distanciar da situação problema evidenciada, parecendo difícil identificar uma forma lógica para a resolução do problema. A dada altura, a aluna insere um evento que parece “desligar-se” do conflito inicial - *“e depois comcou o tova e a Maria e o João vorado*

a cosinha e beberam leite com chocolate” (linha 8-9) -, não conseguindo garantir um desfecho interligado com a situação problema apresentada.

A ação é descrita de forma rápida, o que sugere uma aparente desorientação e por sua vez origina algumas falhas na sequencialização de eventos. Esta ideia torna-se perceptível quando, após um trovão, as personagens “Maria”, “João” e “Bobi” se escondem debaixo da cama com medo e, logo de seguida, passam a estar na cozinha a beber leite com chocolate como se o medo nunca tivesse existido. Assim, verifica-se a dificuldade da aluna em corresponder às metarregras da relação e da progressão de um texto (Charolles (1991) citado em Amor, 2006).

Observa-se que a aluna utiliza o passado, nomeadamente os pretéritos perfeito e imperfeito, como o tempo utilizado ao longo da história estabelecendo assim a distância temporal indispensável entre os eventos descritos e o momento em que escreve: “a Maria e o João e o cão bobi estava com medo de tempestade” (linha 2-3) ou “e a Moria voi abrir a porta” (linha 10). Desta forma, tal como defende Nunes (1995), as sequências temporais observadas indicam, pelo seu distanciamento e pelo aspeto livre que imprimem à linguagem, que se está a contar uma história.

Seguidamente, verifica-se o desempenho da aluna 2.º1_AC_7 em cada um dos critérios considerados.

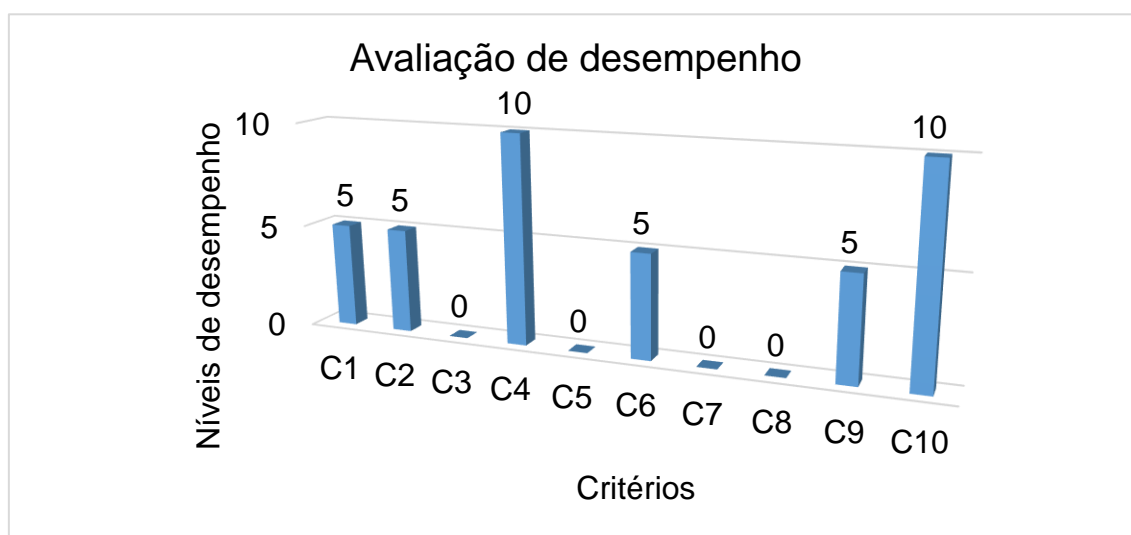


Gráfico 11 – Desempenho de 2.º1_AC_7 na intervenção didática

2.1.3.Fase de pós-teste

O texto seguinte foi escrito pela mesma aluna 2.^o_AC_7 na fase de pós-teste. Após a sua transcrição procedeu-se também a uma análise do seu conteúdo tal como nas fases anteriores.

1	Num dia de temporal
2	O tigre o Daniao[sic] e a Sara foram ao Castelo ao pé do Castalo[sic] vivia lá a
3	broja[sic] que trasvomou[sic] no sapo a Sara desapareceu[sic] foram à procurar[sic]
4	mas não vimo[sic] avirao[sic] a gritar socoro[sic] socoro[sic] ovias[sic] foram para casa
5	da broja[sic].
6	É a Sara a broja[sic] queria matar a Sara mas o Tigre sarvo[sic] a Sara e o
7	Daniao[sic] ficaram mai[sic] aliviados Sara estas bai[sic] nos temo[sic] de dar-lhe uma
8	lisão[sic] mas come[sic]. Eu fo[sic] pela janela tó[sic] vais pela jamina[sic] e eu fo[?]
9	por[?] cinde[?] tó[sic] fais[sic] coidar[sic] da broja[sic] para não sair de casa se ela sair
10	de casa jamano[?] tabai[?] famo[sic] a asau[sic] chá[sic] sabai[sic] oque[sic] fazer[sic] as
11	vasa[?] coisa[?] vamos chá[sic] alerta a broja[sic] esta para sair de casa. broja ander[sic]
12	fais[sic] ela vô[sic] largar um vaitiso[sic] e fau[sic] ser um sapo a panharam[sic] a
13	broja[sic] a Sara voi[sic] ao pé dela e a broja[sic] dise[sic] que não tinha amigos para
14	bricar e a Sara o Damiao e o Tigre disseram à broja se queria ser amigas dele sim dese
15	a broja[sic] e a broja[sic] apredeu[sic] uma lisao[sic]
16	fitoria[sic] fitoria[sic] aqueba[sic] a história.

Na fase de pós-teste, a aluna omite a localização temporal da história, regredindo relativamente ao que tinha evidenciado no texto anterior. Apesar de se observar uma inadequada abertura narrativa, é possível verificar a presença de várias referências espaciais tais como: “O tigre o Daniao e a Sara foram ao Castelo” (linha 2) ou “foram para casa da broja” (linha 4-5).

As quatro personagens presentes no plano de texto são referidas na história da aluna e estão diretamente ligadas aos eventos narrados. De facto, a narração dos eventos parece destacar-se como um critério no qual a aluna regista uma boa evolução, ao ser capaz de manter um tema sólido e lógico através da sequencialização de ações relevantes e coerentes, ainda que sem recurso a grandes marcadores temporais.

No que diz respeito aos tempos verbais, a aluna utiliza predominantemente o pretérito perfeito combinado, algumas vezes, com formas do pretérito imperfeito: “O tigre o Daniao e a Sara foram ao Castelo ao pé do Castalo vivia lá a broja” (linha 2) ou “a broja queria matar a Sara mas o Tigre sarvo a Sara” (linha 6).

Por fim, pode verificar-se que um dos maiores desafios da aluna, ao nível da coerência textual, parece ser o culminar da ação central da história. Esta dificuldade advém sobretudo da incapacidade que a aluna revela em arranjar um final interligado com os restantes eventos, o que se traduz num desfecho pouco congruente com a temática observada ao longo da história.

Seguidamente, à semelhança dos outros dois textos escritos pela aluna, sistematizam-se num gráfico as pontuações obtidas em cada um dos critérios considerados durante a presente análise.

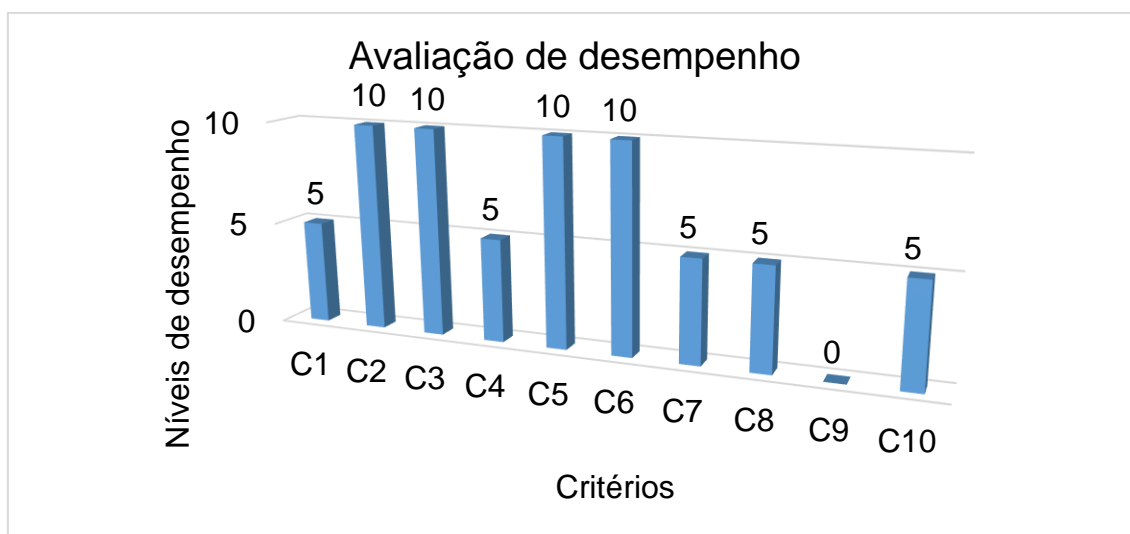


Gráfico 12 – Desempenho de 2.º1_AC_7 no pós-teste

2.2. Texto do aluno 2.º7_DV_7

2.2.1. Fase de pré-teste

O texto transcrito corresponde à produção escrita do aluno 2.º7_DV_7 realizada na fase de pré-teste sem qualquer plano de texto. Posteriormente é descrita a análise efetuada a este primeiro texto.

1	O dragão é um ninja
2	<i>Um dia apos[sic] dia o dragão andava a treinar até dia 9/1/2006.</i>
3	<i>Chegou o dia 9 Nesse dia avi[sic] um combate ele foi lutar com os 11000 cavaleiro[sic]</i>
4	<i>o dragão estáva[sic] a perder e chamo[sic] a sua iquipa[sic] era o seu irmão dragão,</i>
5	<i>astronauta e o seu amigo coelho ele[sic] estavam[sic] já a ganhar. Chegou ao[sic] dia</i>
6	<i>22 ainda não tinha acabado so[sic] acabou em[sic] dia 30 de gosto[sic].</i>
7	<i>Amanhã á[sic] outro combate.</i>
8	<i>- Isso diseto[sic]... !</i>
9	<i>-To[sic] pensás[sic] que eu vou gastar as minha[sic] inirgia[sic].</i>
10	<i>Tim[sic] Tim[sic] a estoria[sic] foi ou[sic] fim.</i>

O aluno revela algumas dificuldades em localizar temporalmente a narrativa. Depreende-se que a ação se passa num dia específico em que ocorrerá uma grande batalha, porém esta informação é concedida ao leitor apenas após a narração dos acontecimentos: “o dragão andava a treinar” (linha 2). Por sua vez, não é possível verificar qualquer tipo de localização espacial, não sendo perceptível em que local ocorre a grande batalha. O aluno apresenta um dragão como personagem central. De facto, o protagonista é qualificado como ninja no título da história. Porém, esta informação é omitida ao longo de toda a narrativa, revelando-se um título algo incoerente com o que é narrado. As restantes personagens presentes são globalmente indefinidas e com pouco peso no desenrolar dos eventos, sendo referidas apenas como uma equipa que ajuda o dragão a derrotar “11.000 cavaleiros” (linha 3).

A sequencialização dos eventos contidos na história apresenta algumas dificuldades. Verifica-se que a personagem dragão treina até ao dia de um combate que poderá alterar a ordem natural dos acontecimentos e constituir o clímax da intriga: “dia apos dia o dragao andava a treinar” (linha 2). No entanto, o aluno revela dificuldades em progredir na história, não conseguindo dar uma continuidade relevante aos eventos narrados, muito por culpa de uma narração bastante apressada dos acontecimentos: “o dragao estava a perder e chamo a sua equipa (...) eles estavam já a ganhar” (linha 4-5). Neste excerto, por exemplo, é completamente impercetível para o leitor de que forma a equipa ajudara o dragão a superar as adversidades.

A conclusão da história apresenta alguma incoerência, sobretudo no facto da personagem entendida como o protagonista revelar comportamentos desajustados em relação ao perfil heroico demonstrado ao longo de toda a narrativa. Neste sentido, verifica-se a recusa do dragão em voltar a combater sem que seja dada qualquer explicação para tal: *“tu pensas que eu vou gastar a minha inergia” (linha 9)*. Considerando-se este evento como incongruente, pode refletir-se sobre um desfecho pouco lógico, uma vez que é esta atitude da personagem com a qual o aluno termina a narrativa.

Relativamente à referenciação das personagens, o aluno revela dificuldades na apresentação inicial do dragão ao utilizar uma expressão nominal definida (“o”) dando a ideia de que o leitor já conhece a personagem. Ainda assim, verificamos a existência de algumas substituições pronominais tais como: *“Chamou a sua equipa, era o seu irmão dragão, astrounata e o seu amigo coelho” (linha 4-5)*. Já os tempos verbais utilizados, na sua maioria de forma adequada, revelam alguma facilidade em distinguir os pretéritos perfeito e imperfeito.

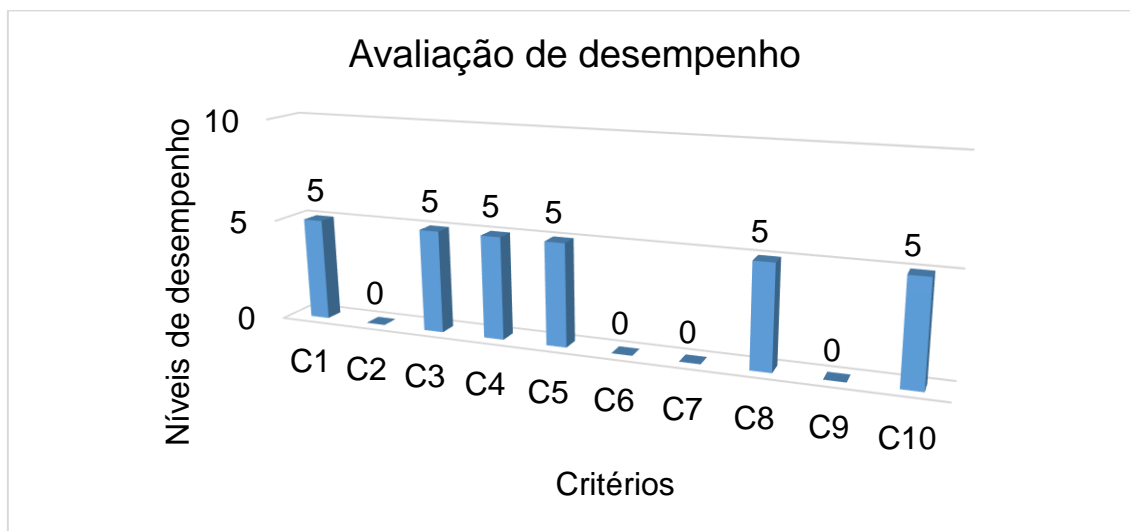


Gráfico 13 – Desempenho de 2.º7_DV_7 no pré-teste

2.2.2. Fase de intervenção didática

O texto seguinte foi escrito pelo aluno 2.º7_DV_7 após o primeiro contacto autónomo com o plano de texto. Além do mais, a história a seguir transcrita e

posteriormente analisada corresponde ao texto inaugural do painel “Campeões das histórias”.

1	Os 5 amigos foram a[sic] selva
2	A Ana o David o Gonçalo, o Simão e o sei[sic] amigo tigre que chama-se[sic] beleide
3	foram a[sic] selva.
4	Chegaram á[sic] selva mal chegaram la[sic] já estava um grande temporal e os
5	5 amigos tentaram voltar para casa.
6	Mas chegou uma salvação[sic] e era o mestre salvou o tigre, a Ana, David,
7	Gonçalo e o Simão com magia.
8	Por fim conseguiram[sic] voltar para casa e os 5 amigos agradeceram ou[sic]
9	mestre inmenso[sic].
10	Eu é que devia agredeser[sic] porque encontraram[sic] a minha casa porque eu
11	não gostava de viver em setúbal.
12	O David tregunto[sic] ou[sic] mestre porque vose[sic] não gostava de viver em setúbal.
13	-Ele disse eu não gostava de ouvir os sons dos carro[sic]. na selva é diferente
14	não sons[sic] iritanstes[sic] so á[sic] os son[sic] da natureza[sic]
15	Pirin[sic] pimpipin[sic] as[sic] estoria[sic] foi ao fim

O aluno revela aparentes dificuldades em localizar temporalmente a sua história, uma vez que só o faz após iniciar a narração dos eventos. Apesar de o aluno não realizar uma adequada abertura narrativa, depreende-se que a história se passa de facto num dia de temporal: “*mal chegaram la já estava um grande temporal*” (linha 4).

De facto, ao analisar o plano de texto, verifica-se que a lacuna “quando” é preenchida com recurso à expressão “num dia de temporal”. Contudo, o aluno não revela a capacidade de passar esta informação ao leitor de forma explícita, evidenciando dificuldades em coordenar o seu pensamento cognitivo e corresponder a duas tarefas em simultâneo: a seleção e organização da informação.

A selva destaca-se como a localização espacial da história ao passo que todas as personagens esperadas são também evidenciadas ao longo da narrativa. O aluno recorre a artigos definidos para referenciar personagens que ainda são desconhecidas do leitor. Os quatro amigos, Ana, David, Gonçalo e Simão, deveriam ser introduzidos através de algum mecanismo de indefinição que os representasse como um grupo, visto serem personagens que estão a ser mencionadas pela primeira vez. Já o Tigre pode ser realmente apresentado através do uso do artigo

definido “o”, pois não se referencia um tigre qualquer, mas o tigre chamado “Beleide”, amigo do grupo de personagens enunciadas anteriormente.

É perceptível a intenção do aluno em constituir o grupo de cinco amigos como os protagonistas da história. Porém, é o mestre que acaba por se assumir como o herói da intriga ao salvá-los de um temporal com recurso a poderes mágicos. Em todo o caso, as principais personagens esperadas mantêm-se até ao final da narrativa.

Verifica-se que a unidade temática presente na história é assegurada, em certa parte, pela sequencialização dos eventos narrados que envolvem um grupo de amigos que vão à selva. A complicação encontrada no decorrer da narrativa revela-se na ocorrência de um grande temporal durante esta visita. As personagens tentam voltar para casa, sendo o aparecimento do mestre o acontecimento decisivo desta história (Lopes & Carapinha, 2013). O aluno termina a narrativa enquadrando os protagonistas num contexto novo: *“Por fim conseguiram voltar para casa”* (linha 8), sendo este o reflexo alterado da situação inicial.

Apesar de ser uma história curta, a narrativa é pautada por uma sucessão de acontecimentos (pouco tensos, é verdade) lógicos e com sentido, como se seguisse as quatro metarregras da coerência. Na situação final, aquando o agradecimento dos amigos ao mestre pela sua ajuda, depreende-se que o mestre estaria também perdido na selva, uma vez que revela: *“Eu é que devia agrodeseer porque encontraram a minha casa”* (linha 10). Esta informação poderia fazer mais sentido aquando da introdução do mestre na narrativa, de forma a contextualizar o seu aparecimento e contribuindo para a construção de uma intriga mais apelativa. (Lopes & Carapinha, 2013). Ao surgir, já no final da história, esta afirmação leva-nos a considerar novas questões: Como se perdeu o mestre? Como chegaram os amigos até à casa dele? Como a encontraram? Estas perguntas não chegam a ter uma resposta e poderiam ser importantes para a formalização de uma intriga mais elaborada.

Ao nível da coesão temporal da história, verifica-se uma clara predominância do pretérito perfeito, o que acaba por não surpreender minimamente uma vez que o

aluno começa desde logo a narrar ações: “A Ana o David o Gonçalo, o Simão e o sei amigo tigre que chama-se beleide foram a selva” (linha 2-3); “e os 5 amigos tentaram voltar para casa” (linha 4-5) ou “Mas chegou uma salvação” (linha 6). O pretérito imperfeito, apesar de presente no texto, encontra-se em menor escala devido às maiores dificuldades do aluno em contextualizar a história sobretudo na situação inicial: “já estava um grande temporal” (linha 4) ou “e era o mestre salvou o tigre, a Ana , David, Gonçalo e o Simão com magia” (linha 6-7).

De seguida, podem observar-se os níveis de desempenho alcançados pelo aluno 2.º7_DV_7 após o primeiro contacto autónomo com o plano de texto.

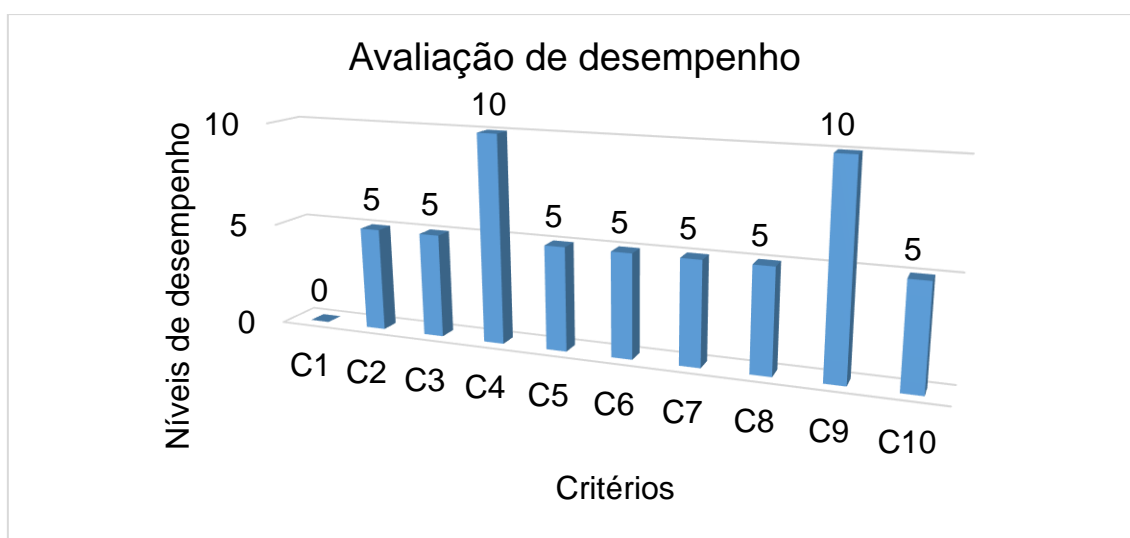


Gráfico 14 – Desempenho de 2.º7_DV_7 na intervenção didática

2.2.3. Fase de pós-teste

Seguidamente é apresentado o texto do aluno 2.º7_DV_7 na fase de pós-teste.

1	O João e os anões
2	Começo[sic] um dia de sol o João acordo[sic] muito mal desposto[sic].
3	E pediu[sic] o pequeno alno[sic] aos gritos.
4	- tragueme[sic] o pequeno alnoço[sic] seus anões mal amanhados?
5	Disse o João.
6	Então foi ai[sic] que começaram todos a churar[sic] e ele dice[sic] assim
7	porqueque[sic] não vão. Outraves[sic] aos gritos!
8	Ainda por sima[sic] no castelo.
9	O pai chegou e o pai viu que o filho que[sic] estava centado[sic] no trono do pai:
10	-E o pai disse assi[sic]!
11	Porque não estas[sic] a fazer as tuas tarefas.
12	-Não...não...não eu não estou a pensar[sic] o que eu estou a pensar[sic]?
13	Andaste a maltratar os anões João?
14	-Mas pai?
15	Nada de mas pai.
16	E sabes o que te vai acontecer.
17	Sim pai.
18	Vou ficar de castigo doi[sic] meses.
19	E o João apredeu a não maltratar as pessoas.
20	E sabe[sic] o que foi o castigo do João foi limpar os quartos de cem anões e as casas
21	de banho e ir á[sic] escola, porque ele era priguiso[sic] de ir lá e tambem[sic] para cer[sic]
22	bem comportado.

Nesta fase, o aluno começa por localizar temporalmente a sua história evidenciando que a mesma se passa “*num dia de sol*” (linha 2). A abertura, no entanto, não se encontra completa uma vez que o aluno não é capaz de situar a história no espaço. O aluno só faz referência ao espaço onde ocorre toda a ação já depois de começar a narrar os acontecimentos: “*Ainda por sima no castelo*” (linha 8).

O personagem João, que assume a centralidade da história, não consta na planificação realizada. Porém, esta personagem, também presente no título da história, acaba por assumir especial relevância no decorrer de toda a narração. As restantes personagens incluídas no plano de texto são referidas ao longo de uma sequencialização de eventos coerente. No entanto, a história é parca em momentos relevantes e significativos. É perceptível a existência de um rapaz chamado João, que facilmente se percebe ser um príncipe ditador, que maltrata os seus empregados, na história representados por anões. Apesar desta lógica aparente, o aluno não consegue criar uma situação problema consistente e credível. Por sua vez, a sequencialização de eventos é pautada por alguns marcadores temporais como “então”, por exemplo, que traduz uma ideia de progressão na história.

Para abrir a narrativa, o aluno destaca um dia de sol indefinido recorrendo ao pretérito perfeito. Desta forma podem notar-se ainda algumas dificuldades em manter a distância imprescindível entre as situações que narra e o momento em que escreve. Relativamente à conclusão, o aluno realiza o fechamento da narrativa castigando o príncipe João, que é obrigado a limpar o quarto dos anões que maltrata. Este desfecho parece revelar um nível de relação bastante considerável com as restantes ações descritas.

Os processos de referência utilizados apresentam ainda algumas lacunas. Se por um lado o aluno refere o personagem João através de um artigo definido sem que o leitor o conheça ou repete um nome desnecessariamente, como por exemplo: *“O pai chegou e o pai viu que o filho que estava sentado no trono do pai”* (linha 9); por outro é capaz de realizar algumas substituições pronominais como *“Então foi ai que começaram todos a churar e ele dice assim”* (linha 6).

Após a descrição dos aspetos mais relevantes do texto do aluno 2.º7_DV_7 realizado na fase de pós-teste, é possível verificar a seguinte sistematização dos pontos atribuídos em cada um dos critérios considerados:

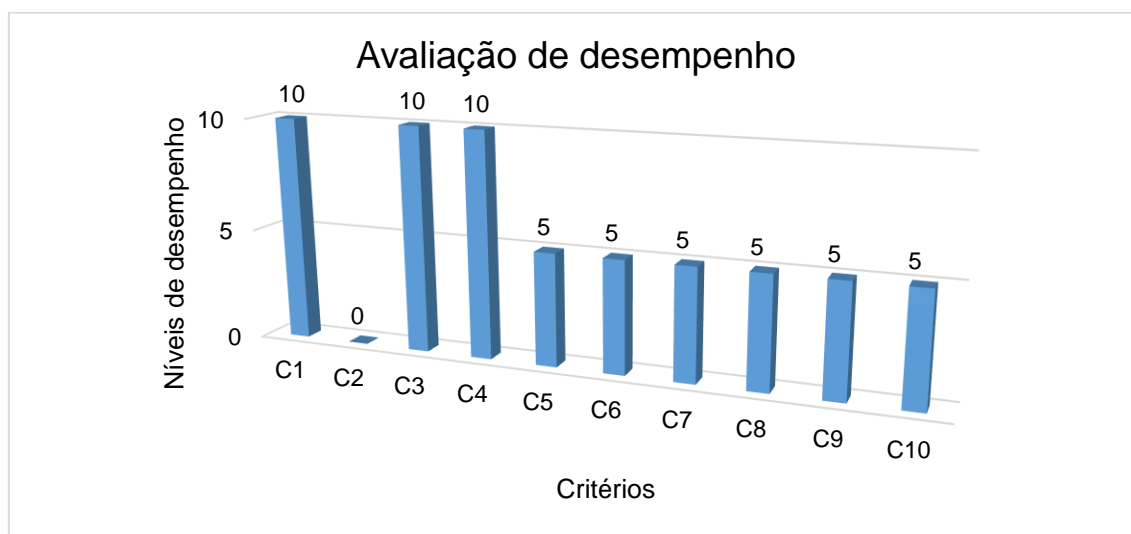


Gráfico 15 – Desempenho de 2.º7_DV_7 no pós-teste

2.3. Texto do aluno 2.º14_GM_7

2.3.1. Fase de pré-teste

Este primeiro texto do aluno 2.º14_GM_7 foi realizado sem o apoio do plano de texto. Verifica-se de seguida a sua transcrição e respetiva análise a partir dos critérios adotados.

1	O gato come um peixe
2	<i>O gato foi ao castelo inconto[sic] um peixe e vio[sic] um menino esplozador[sic]. O gato</i>
3	<i>apanhou o peixe e o menino dise[sic]: -Ei gato malvado anda cá!</i>
4	<i>-Vou levar o peixe para o castelo e o rei vai ficar zangado ou se não vai ficar furioso.</i>
5	<i>O explorador gonçalo</i>

O aluno revela grandes dificuldades em definir uma personagem que assuma a centralidade da história. Por momentos parece querer atribuir esse protagonismo a um gato. Mas, a dada altura, parece ser um explorador de nome Gonçalo o causador de um possível conflito capaz de alterar a situação inicial. A história apresenta um tema indefinido, com vários eventos existentes mas aparentemente desconetados entre si: “*O gato foi ao castelo inconto um peixe*” (linha 2), “*viu um menino explorador*” (linha 2) ou “*e o rei vai ficar zangado*” (linha 4). Os eventos são descritos de forma sequenciada, ainda que o leitor não seja capaz de identificar um eixo central em toda a narrativa.

A localização temporal é inexistente, enquanto a localização espacial, apesar de presente, se torna bastante confusa devido ao desenrolar da narração do aluno. Se no início sabemos que “*O gato foi ao castelo e inconto um peixe*” (linha 2), a progressão dos eventos deixa transparecer uma ideia algo contraditória, uma vez que o peixe já se encontrava no castelo: “*vou levar o peixe para o castelo*” (linha 4). Deste modo, parece que se está na presença de uma história pouco coerente, sem lógica aparente e incapaz de cumprir um dos princípios chave da coerência, o princípio da não contradição (Charolles citado em Amor, 2006).

Por fim, podemos ainda realçar, por um lado, que o aluno apresenta dificuldades na introdução de novas entidades referindo-se ao gato através de um

artigo definido, e por outro, que também se verifica a introdução do menino explorador e do peixe através de expressões nominais indefinidas (um).

De uma forma geral, o desempenho do aluno 2.º14_GM_7 no que diz respeito ao texto realizado sem a ajuda do plano de texto é o seguinte:

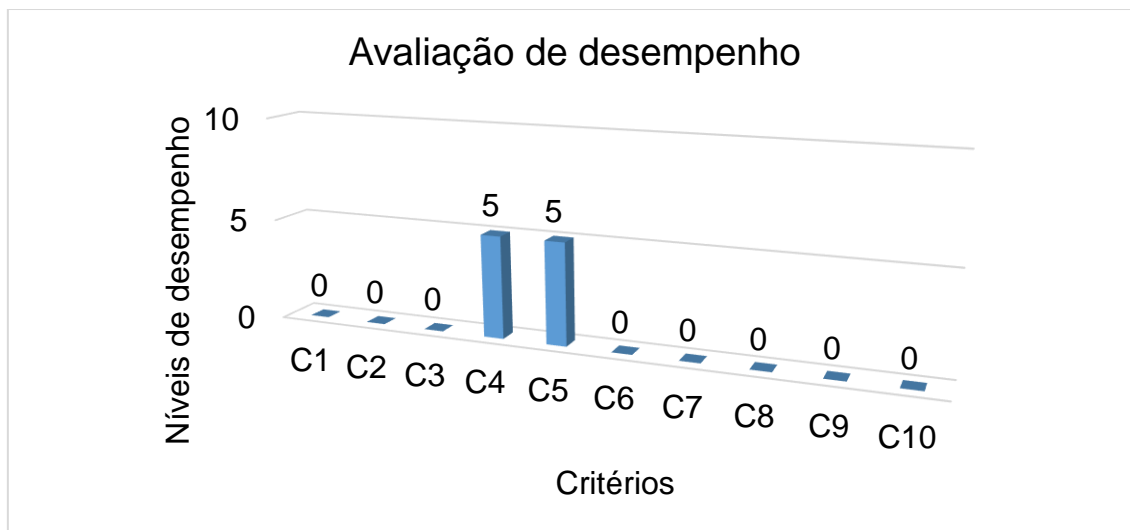


Gráfico 16 – Desempenho de 2.º14_GM_7 no pré-teste

2.3.2. Fase de intervenção didática

Durante a fase de intervenção, o aluno 2.º14_GM_7 teve a oportunidade de escrever uma história com recurso a um plano de texto. Seguidamente, pode observar-se a transcrição do texto bem como a posterior análise.

1	A chuva
2	Era uma vez o Gonçalo e dois leões e a girafa e a girafa e[?] o deixava
3	andere[sic] insima[sic] dos dois animais e muito rapido[sic] foi de leões e depois
4	chuveu[sic] e incomtraí[sic] uma gruta e fica gazalha[sic].
5	De moite[sic] a chuva vaio[sic] muito rapito[sic] e a trovoada e destroio[sic] a
6	árvore pego[sic] fogo na rua e algumas não pegaram fogo porque tinham água.
7	Os leões e a girafa comeo[sic] folhas e o leão[sic] come[sic] zebras e gazela e o leão[sic]
8	e a girafa encontraram[sic] uma gruta para secoderam[sic] da chuva. fim

O aluno revela dificuldades em definir as personagens centrais da história. Dois leões, uma girafa e um personagem de nome Gonçalo assumem-se como os protagonistas de uma narrativa algo inconsistente, com um tema pouco definido e muitas vezes sem sentido.

Relativamente à abertura narrativa, além de não ser perceptível qualquer tipo de localização temporal, espacialmente o aluno transporta o leitor para uma gruta já depois de serem narrados alguns acontecimentos: *“incomtraí uma gruta e fica gazalha” (linha 4)*. Desta forma, o aluno revela desconhecer ainda o ritual de abertura de um texto narrativo. A metarregra da progressão é realmente um obstáculo para o aluno, que não consegue acrescentar informações novas e relevantes passíveis de criar uma intriga lógica e coerente. De forma natural, o desfecho é realizado subitamente e repetindo informação já evidenciada no início da história: *“e o leão e a girafa encontraram uma gruta para secoderam da chuva” (linha 7-8)*.

O aluno introduz todas as personagens de forma inadequada ao utilizar expressões nominais definidas: *“Era uma vez o Gonçalo e dois leões e a girafa” (linha 2)*. Existem ainda casos em que se repetem nomes quando não seria suposto: *“Os leões e a girafa comeo folhas e o leão come zebras” (linha 7)*.

Ao nível da coesão espaço-temporal, o aluno revela algumas dificuldades em distanciar-se do momento da escrita. Podem encontrar-se tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito: *“e destroio a árvore” (linha 5,6)* ou *“algumas não pegaram fogo porque tinham água” (linha 6)*.

Em suma, a análise de desempenho do aluno 2.º14_GM_7 é sistematizada através do seguinte gráfico:

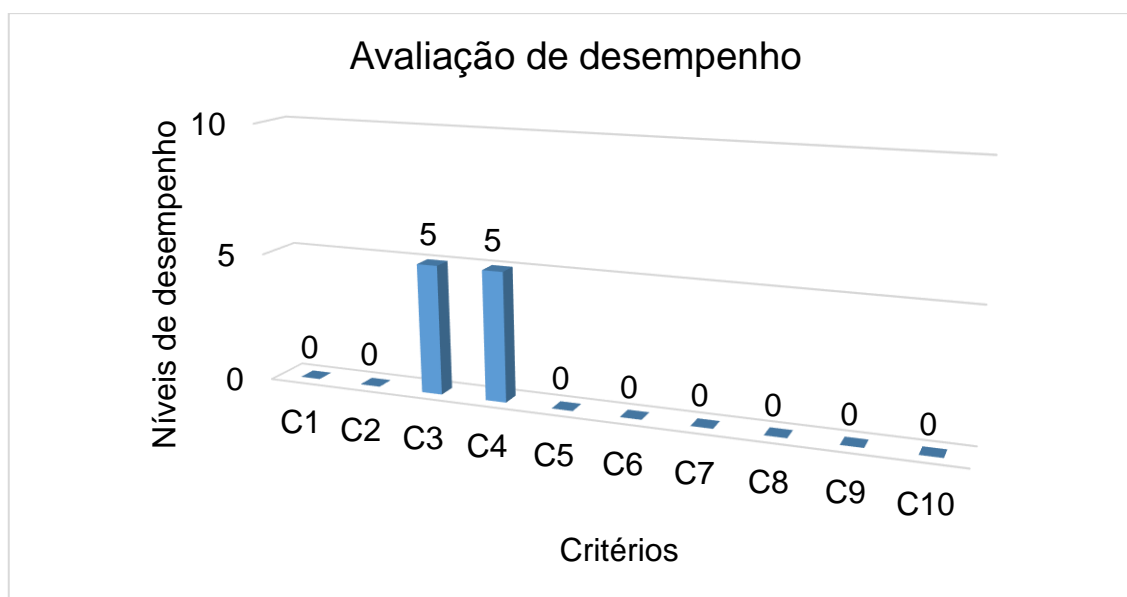


Gráfico 17 – Desempenho de 2.º14_GM_7 na intervenção didática

2.3.3. Fase de pós-teste

O texto transcrito de seguida, produzido em plena fase de pós-teste, foi analisado à luz dos critérios evidenciados no sistema de análise adotado.

Os reis e o castelo

1
2 *No tempo dos reis avia[sic] uma guerra entre um dragao[sic] e os*
3 *duendes. e acondose[sic] uma guerra e o dragão ganharam[sic] a batalha e os*
4 *duende[sic] que atcavam[sic] o castelo e os reis foram chamaram[sic] o dragão*
5 *o onie[?] os duendes están[sic] a tacar[sic] o castelo e os duendes vivem na*
6 *floresta teiam[sic] duende magia mete[?] o castelo e o dragao[sic] dise[sic]. Sim*
7 *e o dragão foi e quando o dragão ele fico[sic] sangado[sic] e atiro[sic] fogo aos*
8 *duendes e ficaram felizes para sempre fim.*

Nesta fase, o aluno começa por realizar uma adequada localização temporal, algo que nunca tinha feito até aqui: “*No tempo dos rei avia uma guerra entre um dragao e os duendes*” (linha 2-3). Já na localização espacial, apesar do aluno revelar que a história se passa na floresta, apenas o faz após descrever algumas ações. Verifica-se assim que o aluno continua a mostrar algumas dificuldades na abertura do texto narrativo. Algumas personagens aparecem no

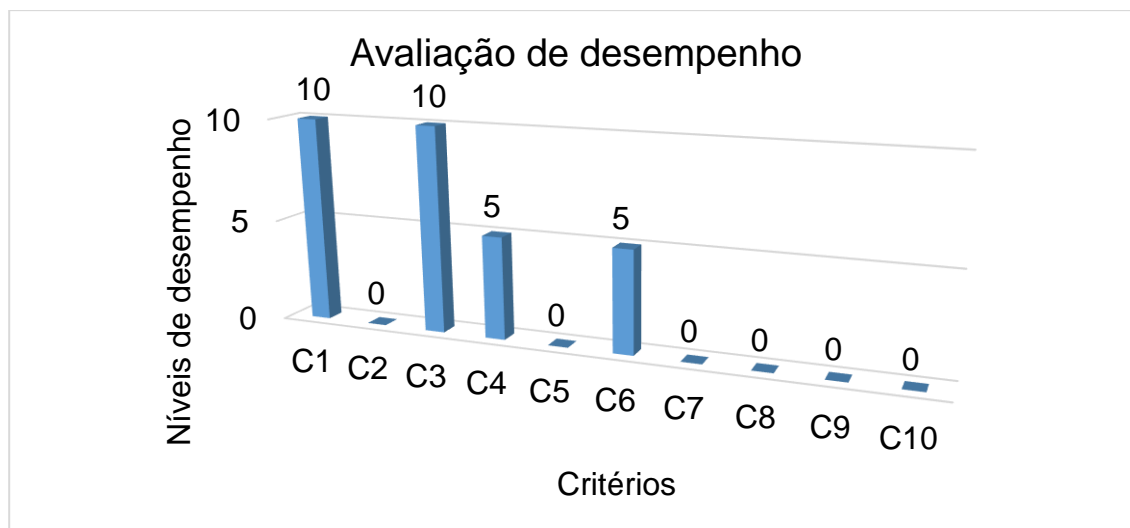
decorrer da história sem qualquer tipo de relevância, desaparecendo durante a sequencialização dos eventos.

Estamos perante uma história incapaz de apresentar um tema concreto, nem tão-pouco um desfecho evidente interligado com os eventos descritos. A descrição da ação ocorre de forma muito rápida e o final da história chega de forma súbita sem que se verifique uma situação problema capaz de envolver o leitor e reger a narrativa. Ainda assim, a ordem sequencial da história apresenta uma estrutura aparentemente lógica verificando-se um ligeiro princípio de progressão, apesar de sustentado em eventos pouco relevantes e sem grande valor concetual.

Relativamente à introdução de personagens, o aluno continua a apresentar algumas dificuldades e, embora por vezes seja capaz de introduzir novas entidades no texto com recurso a expressões nominais indefinidas, tais como “um dragão”, muitas vezes acaba por o fazer utilizando artigos definidos.

Já a coesão espácio-temporal continua a ser um obstáculo para o aluno, que utiliza incorretamente os diferentes pretéritos afetando assim a coerência da história. A título de exemplo registe-se o momento em que o aluno escreve: “*o dragão ganharam a batalha (...) os duendes vivem na floresta*” (linha 5-6) querendo dizer que o dragão ganhou a batalha e que os duendes viviam na floresta.

Face ao exposto, o gráfico que se segue é representativo do desempenho do aluno 2.º14_DV_7.



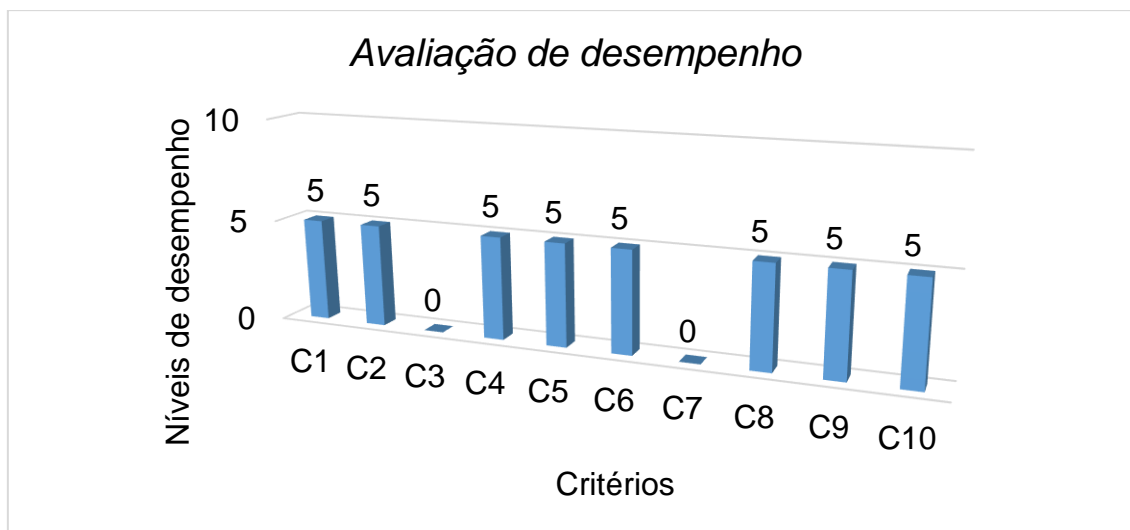
se por parte do aluno algumas dificuldades em cumprir o princípio da não contradição, uma vez que é impossível depreender se o dia em que o lobo viajou até à floresta coincide com o ensolarado dia inicial.

As personagens presentes na história são algo indefinidas. Se no início o aluno parece querer atribuir o protagonismo ao lobo, mais tarde apelidado de Joaquim, com o decorrer da narração, o aluno parece perder-se por completo nas ações que descreve inserindo personagens e fazendo-as desaparecer subitamente, como o caso do Rei Élio ou do caçador, cuja ação termina a narrativa de forma apressada e sem lógica aparente: *“O cassador amandou um tiro com uma pistola dourada que distroio o reino todo que todos morreram”* (linha 10-11).

Não existe um tema central definido, os eventos não têm qualquer relação e o desfecho, ainda que se possa considerar parcialmente relacionado com alguns acontecimentos, é realizado de forma súbita causando a quebra total de uma cadeia narrativa algo pobre.

O aluno apresenta visíveis dificuldades na introdução adequada de novas entidades recorrendo insistentemente a expressões nominais definidas: “Foi ao reino do Rei Élio” (linha 7). Já nos tempos verbais é possível verificar que, além de não efetuar a abertura da narrativa recorrendo ao imperfeito, o aluno revela nesta fase de aprendizagem alguma dificuldade em articular o pretérito perfeito com o pretérito imperfeito: “Como lobo nao encontro ninguém para comer foi ao reino do rei Élio” (linha 7-8).

No gráfico que se segue podemos observar os pontos atribuídos em cada um dos critérios considerados na análise textual.



de o aluno mencionar um dia da semana específico (Sábado) na sua planificação, como o tempo da ação descrita, este só aparece mais tarde.

As personagens presentes ao longo da descrição dos eventos mantêm-se até final e, apesar de não se figurarem como protagonistas de grande relevo, enquadram-se em eventos devidamente narrados. Existe inclusive um desfecho interligado com a ação descrita, sendo possível observar uma narrativa já muito completa. Todavia, o aluno ainda não consegue criar uma situação problema bem definida capaz de constituir o eixo central da história. Como se pode verificar, o relâmpago que cai no jardim não chega sequer a ser um problema, uma vez que o resultado deste acontecimento não é capaz de alterar a situação inicial da história.

No que diz respeito à referenciação, as personagens “Ana” e “André” são introduzidas de forma adequada. Por sua vez, os tempos verbais parecem ser apropriados ao texto narrativo dado que o aluno realiza bem a distinção entre o pretérito perfeito e imperfeito. Destacar a presença do marcador “quando” que ajuda o aluno a progredir temporalmente e logicamente ao longo da narrativa: “Quando o temporal começou a acalmar e sem relanpagos a Ana e o André foram para casa com um lindo dia de sol” (linha 4-5).

A análise acima descrita é sistematizada através do seguinte gráfico de desempenho:

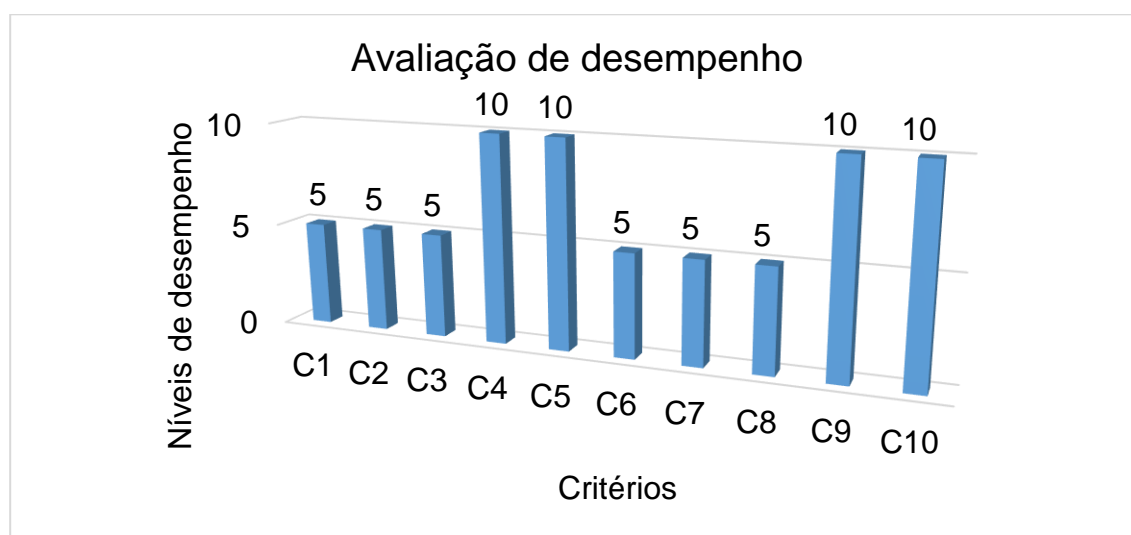


Gráfico 20 – Desempenho de 2.º25_SS_7 na intervenção didática

2.4.3. Fase de pós-teste

Seguidamente apresenta-se a transcrição e respetiva análise do texto do aluno 2.º25_SS_7 produzido em fase de pós-teste.

1	<i>A rainha e a princesa[sic]</i>
2	<i>Há muito, muito tempo avia[sic] uma princesa[sic] chamada Alice e uma</i>
3	<i>rainha tão malvada, tão malvada que obrigava a princesa[sic] Alice a fazer</i>
4	<i>todo[sic]. Mas a princesa[sic] Alice não sabia que avia[sic] um mágico chamado</i>
5	<i>Pintarolas. A rainha não gostava da princesa[sic] Alice que resolveo[sic]</i>
6	<i>prendela[sic] e mandou dois omens[sic] para tentarem apanhar ela. Como o</i>
7	<i>mágico Pintarolas vio[sic] dois omens[sic] a raptarem a princesa[sic] Alice</i>
8	<i>dezatou[sic] a correr para ir salvar a princesa[sic] Alice. Quando chegou ao[sic]</i>
9	<i>floresta transformou a rainha num sapo.</i>
10	<i>Cro...Cro...Cro...?</i>
11	<i>Ele conseguiu salvar a princesa[sic] Alice e a princesa[sic] Alice agradeseu[sic]</i>
12	<i>muito ao mágico Pintarolas e deram um beijo na boca e ficaram felizes para</i>
13	<i>sempre.</i>

Nesta fase, o aluno utiliza a expressão “Há muito, muito tempo” para localizar temporalmente a sua narrativa. É possível observar a introdução de uma nova entidade, com recurso a uma expressão indefinida, bem como uma adequada utilização do pretérito imperfeito: “*avia uma princesa chamada Alice*” (linha 2). Deste modo, observa-se uma aparente evolução do aluno relativamente à abertura de textos narrativos.

No entanto, o aluno volta a realizar uma localização espacial tardia, uma vez que o espaço floresta presente no plano de texto só é incluído na história após a narração de vários acontecimentos. Deste modo, falta informação ao leitor para compreender logicamente o espaço da ação das personagens, que apenas chegam à floresta no culminar da narrativa: “*Quando chegou ao floresta transformou a rainha num sapo*” (linha 8-9). O mágico Pintarolas assume um papel de relevância na história, sendo mantido até ao final da narrativa bem como a princesa Alice e a rainha.

É notório o esforço do aluno em criar um tema à imagem do típico conto de fadas cujos eventos se interligam entre si de forma coerente. Já o desfecho da narrativa aparece também relacionado com toda a ação descrita: “*deram um beijo*

na boca e ficaram felizes para sempre” (linha 12-13). O título da história, apesar de adequado, é pouco sugestivo.

Relativamente aos tempos verbais, o aluno consegue realizar uma boa distinção entre o pretérito perfeito e imperfeito com destaque para a quantidade de marcadores lógicos e temporais existentes como por exemplo: “como”, “quando” ou “mas”. Verificamos ainda a utilização de algumas substituições pronominais tais como: *“A rainha não gostava da princesa Alice que resolveu prendela” (linha 5,6)* ou *“Ele conseguiu salvar a princesa” (linha 11).*

Face a esta análise, pode observar-se o gráfico seguinte como resultado do desempenho do aluno nesta fase de pós-teste.

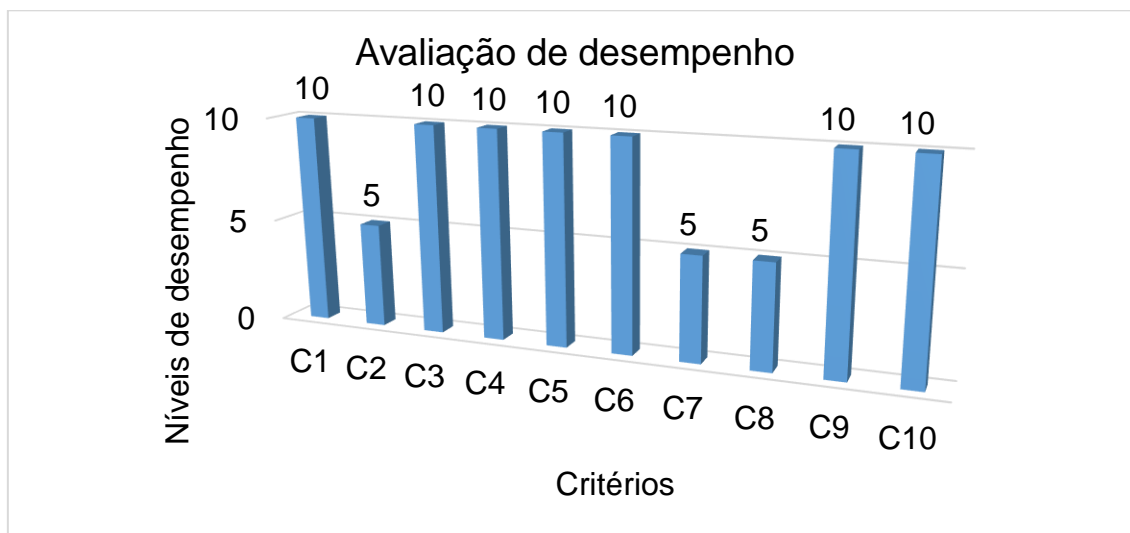


Gráfico 21 – Desempenho de 2.º25_SS_7 no pós-teste

2.5. Texto do aluno 2.º26_TS_7

2.5.1. Fase de pré-teste

1	O astronalta[sic] e os oito ratos
2	<i>Era uma vez oito rato[sic] preto com olhos azuis.</i>
3	<i>No outro dia desaparesseram[sic] cinco ratos só ficaram três ratos e a</i>
4	<i>mãe disse onde é que está os meus filhos! Foi assim que apareceu[sic] o</i>
5	<i>astronalta[sic].</i>
6	<i>E o astronalt[sic] dissil[sic] eu encontro os teus filhotes.</i>
7	<i>O astronalta[sic] encontrou dois filhos e levoos[sic] â[sic] mãê[sic]</i>
8	<i>dissil[sic] o astronalta[sic] que falta mais três filhotes. O astronalta[sic] partio[sic]</i>
9	<i>no seu foguetão.</i>
10	<i>E lá fio[sic] o astronalta[sic]!</i>
11	<i>O astronalta[sic] encontrou um filhote.</i>
12	<i>Asseguir[sic] encontrou um filhote.</i>
13	<i>O astronalta[sic] encontrou o ultimo[sic] filhote en[sic] paris.</i>

Nesta história constata-se a existência de um astronauta que, apesar de parecer ser o protagonista, nunca chega a assumir a centralidade da narrativa. O aluno apresenta dificuldades em definir o tempo em que a ação ocorre realizando duas aberturas distintas, o que baralha o leitor e torna o texto pouco coerente. Esta situação verifica-se quando o aluno inicia a história recorrendo à expressão “Era uma vez”, não conseguindo depois recorrer a uma expressão indefinida que lhe dê continuidade tal como “Um dia” ou “Certo dia”. Este facto demonstra também algumas dificuldades em distanciar-se do momento de escrita.

Relativamente ao tema, observa-se uma narrativa cujo eixo central é o desaparecimento de alguns membros de uma família de ratos. O aluno acaba por repetir-se continuamente sobre este facto. Apesar de manter o tema, a história não progride ficando diversas vezes estática em eventos semelhantes.

O desfecho, apesar de interligado com o único evento descrito (uma vez que o astronauta encontra de facto os ratos desaparecidos), refere pela primeira vez uma localização espacial (Paris) baralhando quem lê e tornando alguns factos sem articulação e incoerentes no mundo reconhecido pelo leitor (Amor, 2006).

A referenciação é realizada de forma inadequada recorrendo constantemente a expressões nominais definidas para introduzir novas entidades,

enquanto se denotam também dificuldades na utilização adequada dos tempos verbais.

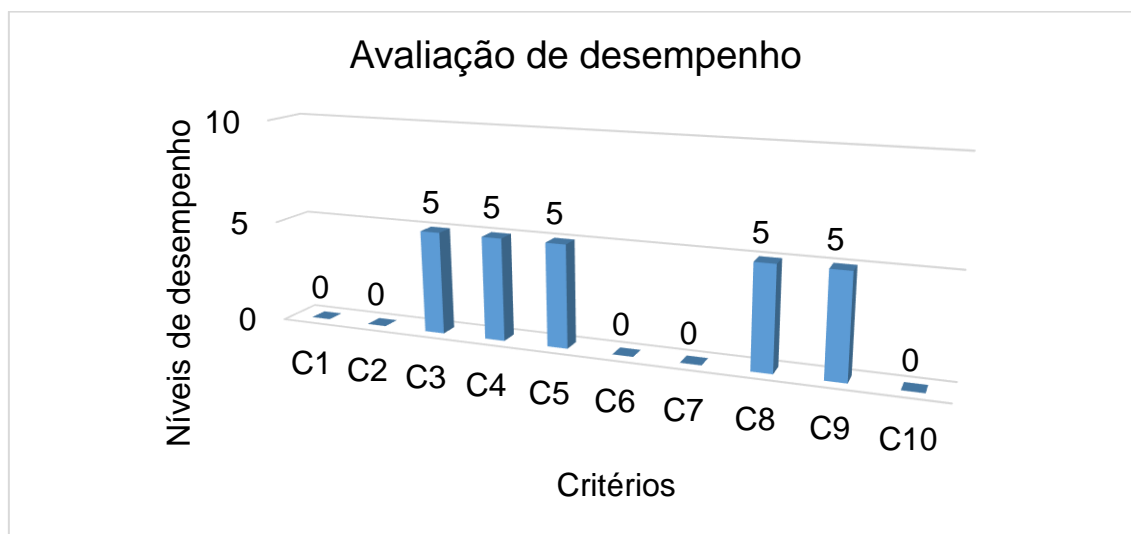


Gráfico 22 – Desempenho de 2.º26_TS_7 no pré-teste

2.5.2. Fase de intervenção didática

Num dia de temporal

1 O João foi com Maria à floresta apanhar amoras. No sabado[sic] no dia de manhã
 2 foi floresta para:
 3 - voltem a casa ates[sic] do jatar[sic] disse à[sic] mae[sic].
 4 E voltaram o[sic] tempo do jantar. quando chegaram a casa não tava[sic] lá
 5 ningen[sic]. e a Maria e o João disseram: - onde está toda a gente. A Maria e o
 6 João foram a[sic] procura voltaram para a floresta para prucurar[sic] os pais os
 7 tios e os avos[sic]. Do[sic] rapente[sic] encontraran[sic] os pais dupois[sic] os tios
 8 mas faltavam os avó[sic] à[sic] maria disse: - onde e[sic] que eles estão
 9 respondeu logo osegir[sic] o João. Do[sic] rapente[sic] ouvi[sic] um barulho
 10 atras[sic] dos arbostos[sic] e logoi[sic] asseguir[sic] apareceu[sic] o avó[sic] e a
 11 avó depois o pai disse: - vamos voltar para casa e o João disse: pai qual e[sic] o
 12 caminho e vamos passar a noite na floresta e o avó[sic] disse: - podemos
 13 acapar[sic] e o pai disse: onde e[sic] que temos a[sic] tendas[sic]. ainda[sic] bem
 14 que trosse[sic] a[sic] minha[sic] tendas mas falta[sic] oito tendas. pois isso e[sic]
 15 que eu não[sic] sei e[sic] uma grande catrastofe[sic].
 16

Nesta história o aluno continua a demonstrar algumas dificuldades em efetuar uma adequada abertura narrativa. Neste sentido, apesar da localização espacial e temporal marcarem presença, estas são realizadas com bastante dificuldade: “O João foi com Maria à floresta apanhar amoras. No sábado no dia de

manhã foi floresta” (linha 2-3). Verificam-se localizações efetuadas sem recorrer ao pretérito imperfeito revelando dificuldades em distinguir o momento de escrita da enunciação.

O aluno utiliza variadas personagens e consegue mantê-las até ao final da história. O protagonismo é entregue a Maria e João que vão procurar a família desaparecida à floresta ao longo de uma narrativa coerente, lógica e com sentido. Os eventos sucedem-se de forma natural em torno do desaparecimento dos familiares das duas crianças, sendo que o aluno considera a missão de voltar a casa como uma possibilidade de resolução de conflito. Porém, o desfecho da narrativa é realizado de forma súbita, sem que o aluno consiga dar resposta ao problema que criou: “pois isso e que eu nao sei e uma grande catrastrofe” (linha16), terminando assim a história.

O título da história – Um dia de temporal – não se apresenta interligado com o conteúdo do texto, justificando-se apenas pelo facto de a proposta de trabalho solicitar a escrita de uma história passada num dia de temporal. A enunciação de novas entidades continua a ser realizada com recurso a expressões definidas, tal como se pode verificar no seguinte exemplo: “O João foi com Maria” (linha 2).

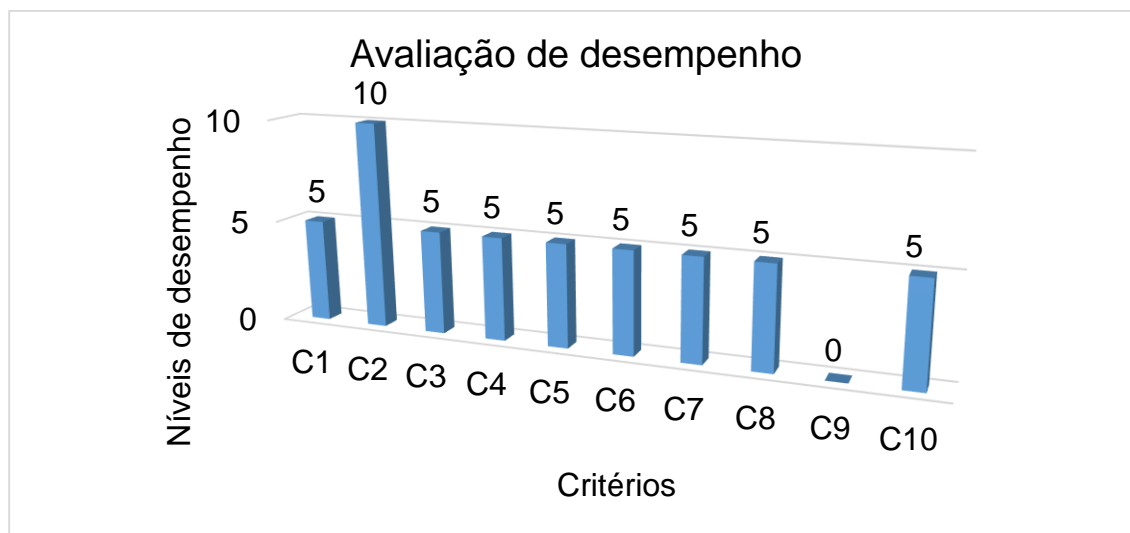


Gráfico 23 – Desempenho de 2.º26_TS_7 na intervenção didática

2.5.3. Fase de pós-teste

1	No reino magico
2	Há[sic] muito, muito tempo havia um dragão que se chamava Bleque que
3	ia ter com a sua amiga princesa Alice que vivia num castelo.
4	Mas por o caminho encontrou um rasto de uma poção magica[sic] então o dragão
5	seguir a poção magica[sic].
6	O dragão foi dar ô[sic] castelo do feiticeiro pite e o feiticeiro capetorou[sic]
7	o drago[sic] e o dragão disse:
8	Ai socorro[sic] ajudeime[sic] estou preso nesta armadilha disse o dragão
9	muito aflito.
10	A pricesa[sic] disse onde é que esta[sic] o meu amigo dragao[sic] disse a
11	pricesa[sic] . A pricesa[sic] disse eu vou procurar[sic] o meu amigo dragão e o
12	alldião[sic] disse têm[sic] de ser muito valente eu á[sic] dessidi[sic] vou buscar o
13	meu amigo dissi[sic] a princesa muito valente e lá partiu ela na sua aventura em
14	busca do drago[sic] e também chegou ao castelo do feiticeiro pite.
15	- Há[?] socorro[sic] gritou o dragão bem alto mas a princesa não ouvi[sic]
16	entretanto o dragão gritou mais uma vez ainda mais alto e a pricesa[sic] já ouviu
17	o dragão à[sic] finalmente ouviteme[sic] gritou o dragão todo feliz.
18	A pricesa[sic] disse como é que te tiro daí[sic].
19	Estas[sic] a ver a varinha do feiticeiro pite trás[sic] até aqui e diz as palavras
20	magica[sic] tira daqui este belo dragão dessa armadilha disse a pricesa[sic].
21	E voltaram para casa felizes.

O aluno começa a história utilizando a expressão “Há muito, muito tempo” (linha 2) para fazer a localização temporal, entrando desta feita no plano da narrativa. Demonstra uma evolução ao realizar também a localização espacial inicial referindo o local onde vivia a princesa Alice: “um dragão que se chamava Bleque que ia ter com a sua amiga princesa Alice que vivia num castelo” (linha 2-3). Além do mais, o aluno fornece ao leitor informações pertinentes sobre o espaço percorrido até chegar ao castelo interligando-o com a sucessão de eventos que alteram o início da história: “Mas por o caminho encontrou um rasto de uma poção mágica então o dragão seguiu a poção magica” (linha 4-5).

As personagens mantêm-se até perto do final da história e é interessante observa-se que apesar do destaque dado à princesa Alice e ao Dragão Blaque, a determinada altura o aluno parece querer dar um papel de maior relevo ao feiticeiro atribuindo-lhe o nome de Pite. De facto, o feiticeiro parece ser o causador do conflito ao lançar uma armadilha sob a forma de feitiço que acaba por capturar o dragão.

Existe um tema que se mantém ao longo de toda a ação, uma situação problema bem evidenciada e uma sucessão de eventos coerentes e lógicos. O

problema continua a manter-se no desfecho da ação. A história termina subitamente, sem se perceber quais as palavras mágicas proferidas para soltar o dragão ou o que terá acontecido ao feiticeiro Pite que deixa de ser mencionado: “diz as palavras mágica tira daqui este belo dragão dessa armadilha disse a princesa. E voltaram para casa felizes” (linha19-21).

Ao longo da história, verifica-se a existência de alguns marcadores temporais e lógicos tais como “então”, “entretanto” ou “mas”, o que acaba por evidenciar uma evolução quanto comparada com as histórias anteriores. Observa-se também a presença de mecanismos de coesão referencial indefinidos bem como substituições pronominais, tal como se verifica no seguinte exemplo: “havia um dragão que se chamava Bleque que ia ter com a sua amiga princesa Alice” (linha 2-3). Por fim, verificamos ainda uma adequada utilização dos tempos verbais, dado que o aluno consegue combinar o pretérito perfeito com o imperfeito: “ia ter com a sua amiga princesa Alice que vivia num castelo (...) então o dragão seguiu a poção mágica” (linha 3-4).

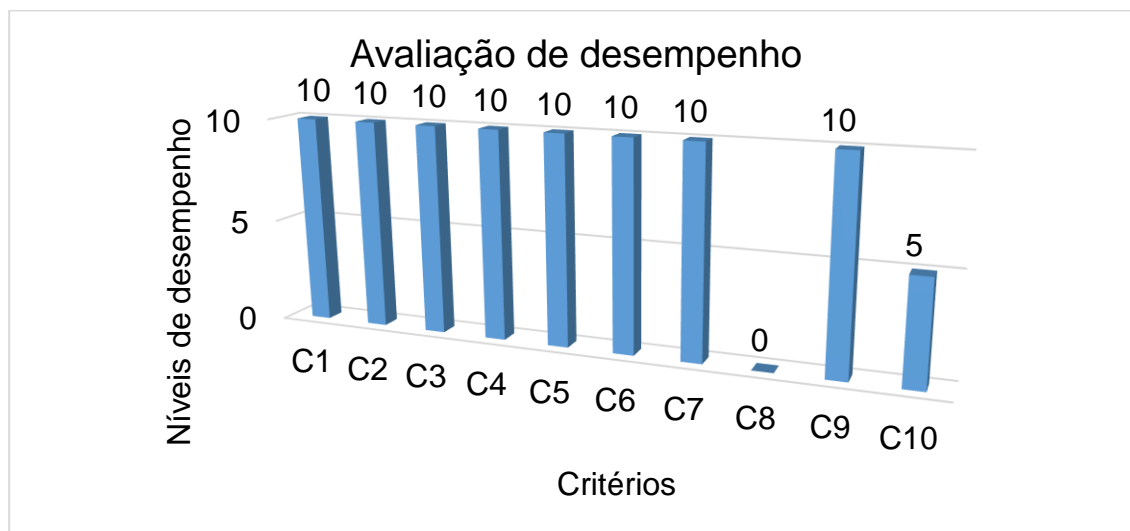


Gráfico 24 – Desempenho de 2.º26_TS_7 no pós-teste

2.6. Texto do aluno 2.º27_VS_7

2.6.1. Fase de pré-teste

1	O melhor detetive do mundo
2	<i>Era uma vez um detetive que, estava a tentar ser o melhor detetive do</i>
3	<i>mundo, investigava de manha[sic], de dia e á[sic] tarde. Num dia o detetive</i>
4	<i>estava a investigar um caso que demorava horas! O detetive teve de pedir ajuda</i>
5	<i>a trerze[sic] detetives ajudantes! Eles chamavam-se scar, Trelvaro[?], Bobi,</i>
6	<i>David, Vitor João, Fábio, Tiago, Misael, Rodrigo, Cristiano, Leandro e Juvenal.</i>
7	<i>Mas por fim resolveram o caso.</i>

Ao introduzir a narrativa, o aluno realiza uma adequada localização temporal recorrendo à expressão “era uma vez”. Não realiza no entanto a necessária localização espacial, uma vez que omite as coordenadas espaciais da ação. Apesar de não efetuar uma completa abertura narrativa consegue manter o tema até ao final da história.

Como personagem central da história, verifica-se a presença de um detetive que estaria a “treinar para ser o melhor detetive do mundo”, sendo que é um caso de difícil resolução que faz a história progredir. Deste modo, o aluno introduz na história treze detetives que constituem a primeira reação ao problema criado, uma vez que seriam estes a ajudar o melhor detetive do mundo na resolução do caso. Porém, a história termina por aqui, dado que o aluno não consegue encontrar um desfecho concreto para a narrativa. Segundo o aluno no “fim resolveram o caso” (linha 7), embora não seja especificado como o fizeram. O aluno não apresenta problemas em descrever as ações que se vão passando, utilizando inclusive um vocabulário bastante diversificado.

Verifica-se uma combinação adequada entre o pretérito perfeito e imperfeito, sendo muitas vezes este último a fornecer ao leitor informações de contexto. A sequencialização dos eventos é realizada de forma coerente embora esta não seja uma história rica em novas informações. De facto, parece ser na progressão que o aluno apresenta maiores dificuldades, se tivermos em conta as quatro metaregras da coerência. Relativamente à introdução de personagens o aluno utiliza adequadamente artigos indefinidos para fazer referência ao melhor detetive do

mundo, sendo ainda possível verificar algumas substituições pronominais como por exemplo “Eles chamavam-se Scar, Alvaro, (...)” (linha5), referindo-se aos ajudantes.

Gráfico 25 – Desempenho de 2.º27_VS_7 no pré-teste

Os quatro amigos

Era uma vez quatro amigos. eles chamavam-se Vitor, professor Fábio, Gonçalo e Simão. Eles foram ao parque num lindo dia e brincaram juntos. Mas depois começaram a cair gotas de chuva, os quatro amigos olharam para cima então o Simão disse: Oh não! Um temporal. agora como vamos sair daqui? Mas depois um carro vermelho e preto por isso o Vitor disse: Ufa, um carro! Amigos, vamos para casa! Por fim os quatro amigos foram para casa.

carro vermelho que abriga os quatro amigos e os leva para casa. Porém a identidade desta suposta personagem é ocultada, faltando informação pertinente que permita encarar um desfecho da história lógico. Na verdade o aparecimento de um carro exatamente no momento em que surge um temporal dá jeito ao aluno, que encontra a fuga perfeita à complicação presente na história.

O tema mantém-se ao longo da história mas continua a ter informações escassas, o que impede de verificar uma progressão concreta. De facto, quando foi necessário fornecer informações quanto ao condutor do carro vermelho, o aluno acabou por não o fazer. Ainda assim, a sequencialização de eventos é bem sucedida, com o aluno a recorrer a alguns marcadores lógicos e temporais como “depois” ou “por fim”.

O título da história é sucinto, mas escolhido em perfeita congruência com a história narrada. Por fim, percebe-se que o aluno se esforça por arranjar um desfecho conclusivo sem que consiga, no entanto, criar um final envolvente. No que diz respeito aos aspetos de coesão que dão coerência ao texto, verifica-se uma adequada enunciação de novas entidades com recurso a artigos indefinidos: “um carro vermelho e preto” (linha 5-6). É possível ainda verificar a utilização de expressões nominais definidas para entidades já conhecidas do leitor, tais como “os quatro amigos” ou “o Vítor” e, ainda a presença de algumas substituições pronominais como “eles foram ao parque”.

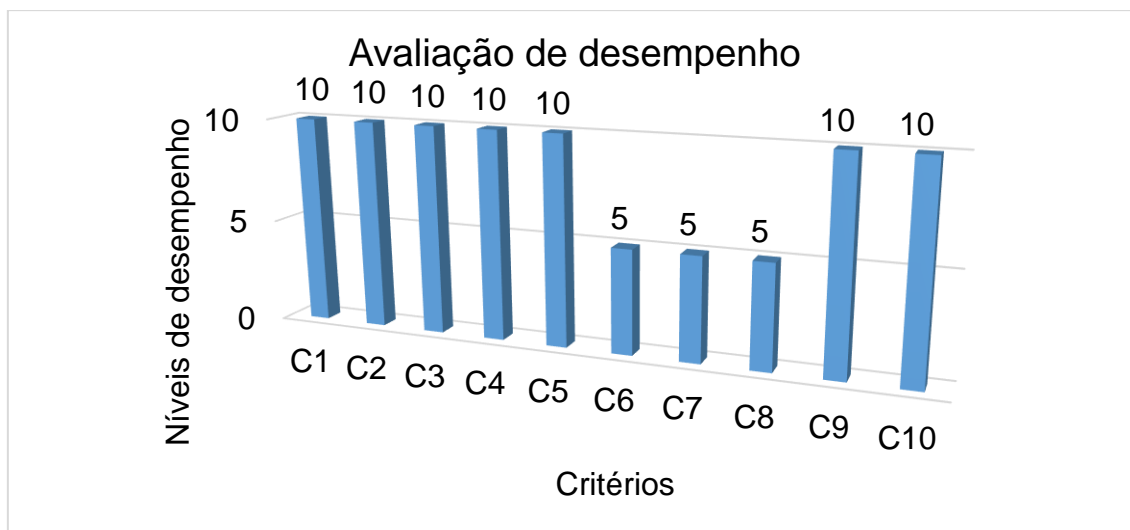


Gráfico 26 – Desempenho de 2.º27_VS_7 na intervenção didática

2.6.3. Fase de pós-teste

1	A luta entre dois irmãos
2	<i>Era uma vez uma aldeia onde vivia um rei. Esse rei chamava-se Stuart, como a</i>
3	<i>rainha tinha falecido, o rei Stuart tinha de cuidar dos seus dois filhos. Um filho chamava-</i>
4	<i>se Drive, enquanto o outro chamava-se Land.</i>
5	<i>Quando o Land tinha doze anos e o Drive tinha dez anos, aconteceu um</i>
6	<i>problema, o Land tornou-se bruxo, como o irmão era bom, o Drive tornou-se caçador.</i>
7	<i>Depois todos foram para o bosque. E apareceu um temporal.</i>
8	<i>Os dois irmãos lutaram, lutaram e lutaram, até que o rei Stuart fez a luta acabar</i>
9	<i>e os dois irmãos entenderam-se e todos viveram felizes para sempre.</i>

O aluno efetua uma abertura narrativa adequada ao realizar as respetivas localizações temporal e espacial: “Era uma vez uma aldeia onde vivia um rei” (linha 2). Identifica as personagens Drive e Stuart como os protagonistas de uma história que se perde na parte final. Além de começar a sua narrativa de forma adequada, o aluno introduz uma complicação que poderia ter resultado bastante bem, ao atribuir o caminho do bem a Drive que se torna caçador, enquanto o seu irmão se tornara bruxo. Contudo, a progressão do texto volta a ser colocada em causa devido à pouca informação existente. Neste sentido, não são perceptíveis as medidas adotadas pelo rei Stuart para colocar fim à guerra entre os dois irmãos, na mesma medida em que não existe uma causa para a guerra verificada. Podemos

depreende-se que existe um confronto entre o bem e o mal, mas mesmo nestes casos é habitual a existência de um propósito para que tal aconteça. Relativamente à progressão temática, o aluno mantém o foco na intriga apresentada e sequencia as ações de forma natural.

O desfecho da história volta a ser realizado subitamente, de forma rápida e pouco consistente. Na verdade, a conclusão da narrativa verifica-se ser uma tarefa complexa para o aluno, dado que durante as três histórias produzidas apresentou sempre algumas dificuldades em encontrar causas para as consequências descritas em cada desfecho. Por fim, verifica-se ainda uma adequada introdução de novas entidades bem como uma conjugação ajustada dos tempos verbais.

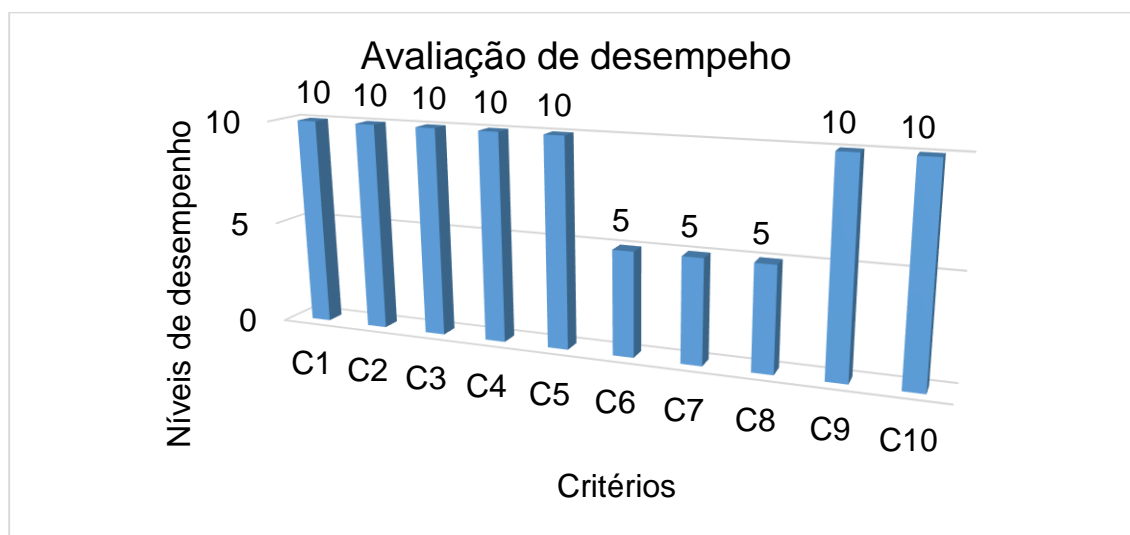


Gráfico 27 – Desempenho de 2.º27_VS_7 no pós-teste

3. Análise quantitativa

Neste ponto são apresentados gráficos que suportam a análise qualitativa do conteúdo. A análise dos mesmos permite sistematizar os resultados obtidos, nas fases de pré-teste, de intervenção e pós-teste, colocando lado a lado o número de alunos que alcançaram «nível1», nível2» ou nível3» em cada um dos critérios presentes no sistema de análise.

3.1. Referência à localização temporal

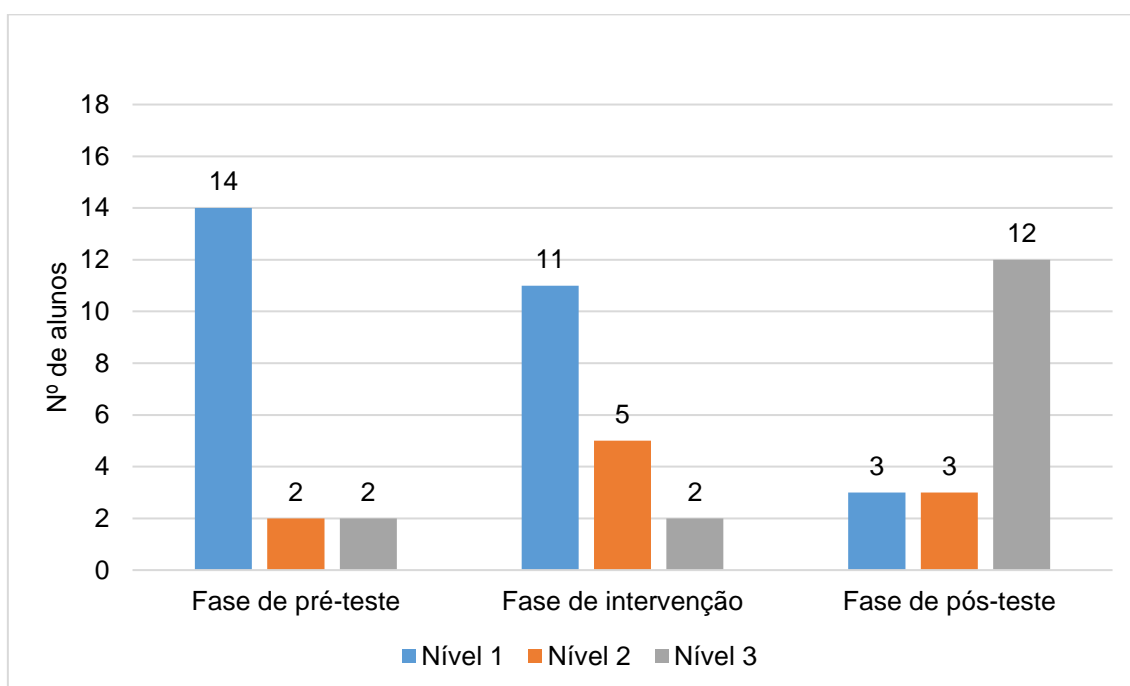


Gráfico 28 – Desempenho no critério "Referência à localização temporal"

O gráfico 28 refere-se ao primeiro critério do sistema de classificação criado para avaliação de textos coerentes com estrutura narrativa. Com este critério pretendeu-se apurar se os alunos conseguiam identificar o tempo em que decorria a ação. Na fase de pré-teste, referente à escrita sem plano de texto, somente dois alunos situaram a narrativa no tempo (Nível 1), enquanto outros dois fizeram-no com alguma dificuldade (Nível 2) e catorze omitiram por completo esta indicação (Nível 3). Na fase de intervenção o número de alunos a introduzir a narrativa de forma adequada manteve-se nos dois. Porém, o número de alunos que omitiram estas coordenadas desceu para onze, existindo nesta fase cinco alunos que, apesar das dificuldades, tentaram localizar temporalmente os eventos. Na fase de pós-teste verificou-se um aumento substancial dos alunos que foram capazes de situar adequadamente a narrativa no tempo (12). Por oposição, o fraco desempenho dos alunos relativamente a este parâmetro baixou bastante, existindo três alunos que ocultaram o tempo da história e três que não o fizeram da forma correta.

3.2. Referência a localização espacial

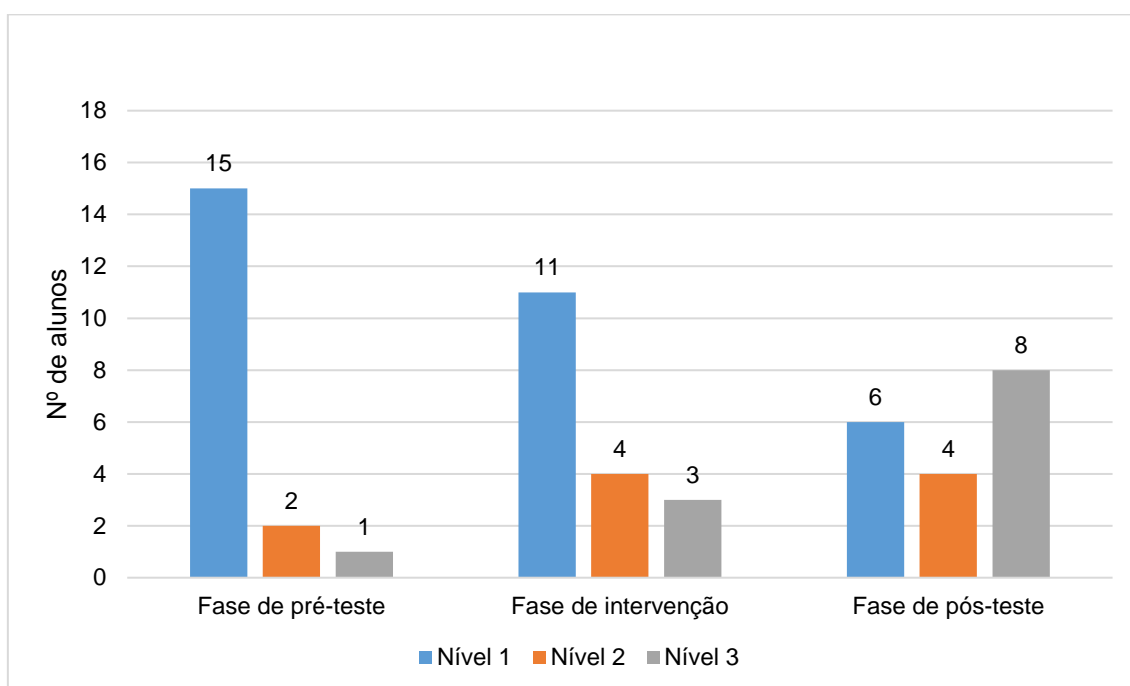


Gráfico 29 – Desempenho no critério “Referência à localização espacial”

O gráfico 29 alude ao segundo critério de avaliação do sistema de análise: “Referência à localização espacial”. Com este descritor pretendeu-se averiguar se as crianças conseguiam identificar o espaço onde decorria a ação das histórias criadas. Na fase de pré-teste apenas um aluno conseguiu fazê-lo e dois só o fizeram após iniciarem a narração dos acontecimentos. Desta forma foram quinze os alunos que omitiram por completo o “onde” da narrativa. Na fase de intervenção, verificou-se um ligeiro aumento dos alunos que já incluíam uma coordenada espacial na sua história. No total foram sete os alunos que o fizeram, sendo que quatro revelaram dificuldades e três localizaram o espaço de forma adequada. Na fase de pós-teste, verificou-se um aumento do número de alunos que referiram o local onde decorria a história de forma adequada (8). De facto, se a estes se juntarem os alunos que o fizeram já após a descrição da ação (4), observa-se um total de doze alunos que inseriram no seu texto uma coordenada espacial. Este número representa um aumento considerável relativamente aos alunos que omitiram a localização espacial na fase de pré-teste (15).

3.3. Manutenção do tema

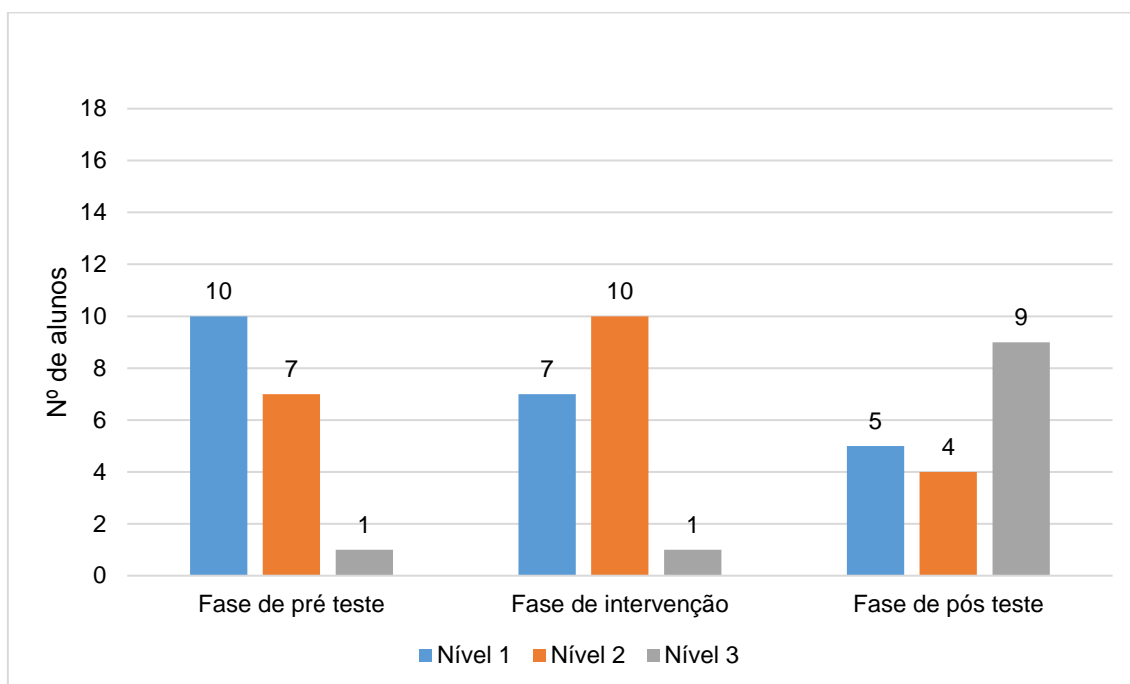


Gráfico 30 – Desempenho no critério “Manutenção do tema”

O gráfico 30 representa o desempenho dos alunos em relação ao critério “Manutenção do tema”. Neste, pretendeu-se verificar se os alunos organizavam os eventos com base num tema central. Neste sentido, a sequencialização dos eventos deveria estar diretamente relacionados e corresponder a um tema comum, evitando-se fugas temáticas que dificultariam a compreensão dos factos narrados. Na fase de pré-teste apenas um aluno conseguiu escrever o seu texto focando-se num único tema, enquanto sete alunos acabaram por fugir ao tema inicial, retornando ao mesmo perto do desfecho da história. A grande maioria, dez alunos, acabou por escrever uma história com um tema completamente indefinido. Na fase de intervenção notou-se uma alteração de paradigma com dez alunos a serem capazes de recuperar o foco no tema inicial, terminando a história com eventos relacionados com o mesmo. Porém, apesar de o número de textos com tema indefinido ter decrescido para sete, apenas um aluno continuou a ser capaz de realizar uma adequada manutenção temática. A fase de pós-teste mostra uma evolução bastante considerável com nove alunos a conseguirem escrever uma

história em volta de um único tema. De modo contrário, o número de alunos que fugiram ao tema foi menor (9), sendo que quatro deles conseguiram retornar ao tema inicialmente proposto.

3.4. Atribuição de um título à narrativa

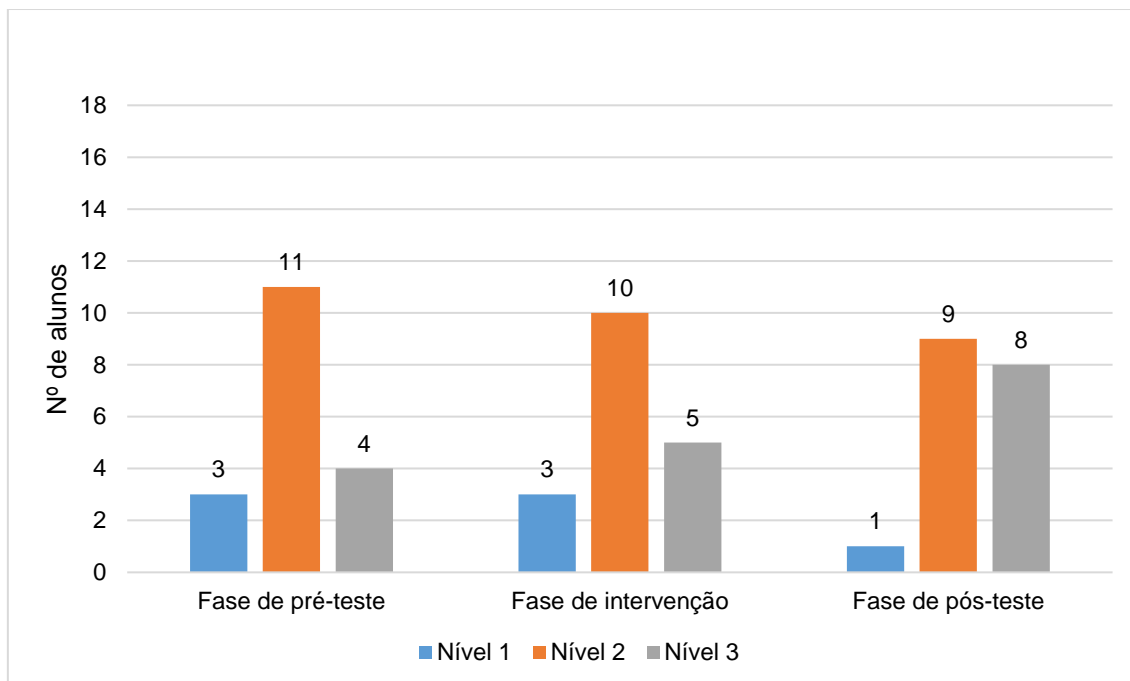


Gráfico 31 – Desempenho no critério "Atribuição de um título à narrativa"

O gráfico 31 faz referência ao critério "Atribuição de um título à narrativa", salientando-se que com este parâmetro pretendeu-se aferir quantos alunos titulavam a sua narrativa de forma adequada. Analisando o gráfico, percebe-se desde logo que, em todas as fases do desenho experimental, quase todas as crianças atribuíram um título à história, uma vez que conjuntamente o número de respostas de nível 2 e 3 não desceu abaixo das quinze. Assim, na fase de pré-teste, quatro alunos titularam a sua narrativa de acordo com o tema proposto, enquanto onze sugeriram um título sem relação com o tema e três omitiram por completo o título do texto. Já na fase de intervenção, cinco alunos titularam a história em congruência com o tema escolhido, dez indicaram um título sem ligação à mesma e três continuaram a omitir o título da história. Por fim, na fase de pós

teste, verifica-se oito alunos a titular a narrativa em conformidade com o tema, nove alunos com dificuldade em fazê-lo e somente um aluno a ocultar o nome da história.

3.5. Inclusão de personagens

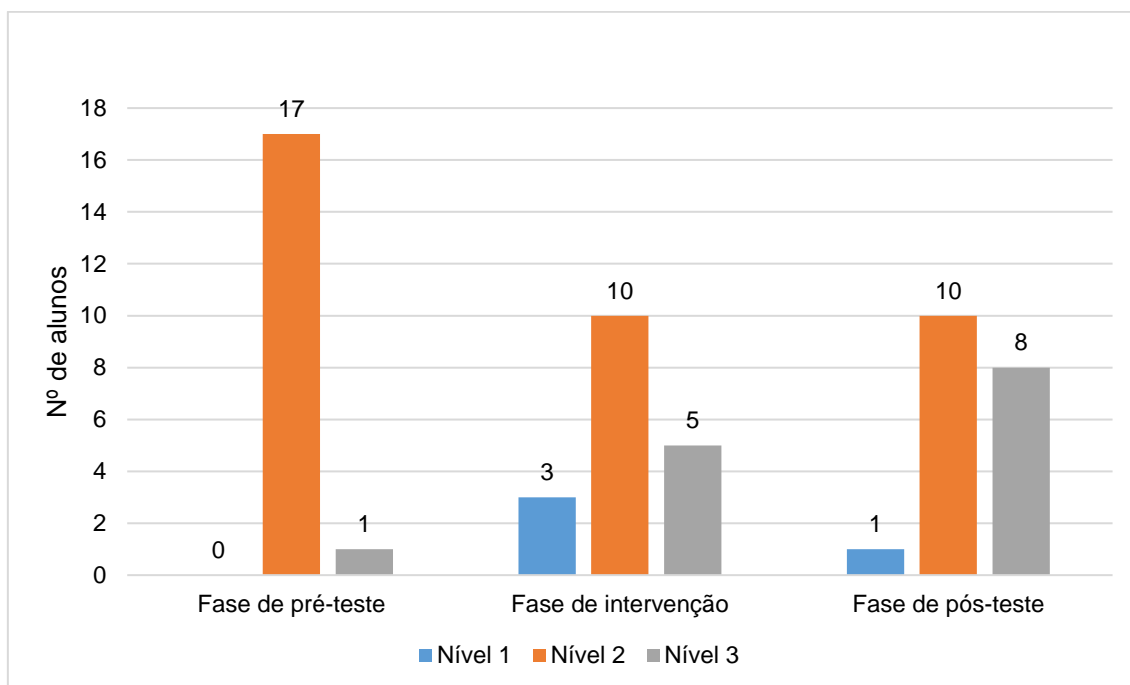


Gráfico 32 – Desempenho no critério “Inclusão de personagens”

O gráfico 32 indica a quantidade de alunos que concretizaram uma adequada “Inclusão de personagens” salientando-se que, com este critério, pretendeu-se averiguar se as crianças identificavam pelo menos uma personagem principal mantendo-a ao longo da narração da história. Na fase de pré-teste foi possível verificar que a maioria dos alunos (17) alcançou o nível 2 do sistema de análise e como tal sugeriram pelo menos uma personagem como a principal, fazendo-a desaparecer contudo durante a narração dos acontecimentos. Já na fase de intervenção didática o problema manteve-se com dez alunos a fazê-lo. Porém, o nível intermédio começa a diminuir, existindo agora três alunos que não conseguiram definir uma única personagem principal e cinco que o fizeram, incluindo-a até ao desfecho da história. Na fase de pós-teste observa-se que o desempenho relativamente à nomeação das personagens centrais da história continua a aumentar (8), enquanto o número de alunos indecisos quanto ao protagonista desceu para apenas um e o total de crianças que alteraram

constantemente de herói (s) da ação se manteve nos dez. Estes resultados vão ao encontro das investigações realizadas por Spinillo (1994) que apontam para uma progressiva facilidade em definir e manter o personagem ao longo do texto, mesmo quando a história se demonstra incoerente perante outros critérios. Assim, um adequado desempenho neste parâmetro contribuiu para uma melhoria da coerência da história uma vez que parece não haver história sem personagens (Spinillo & Martins, 1997).

3.6. Descrição da ação

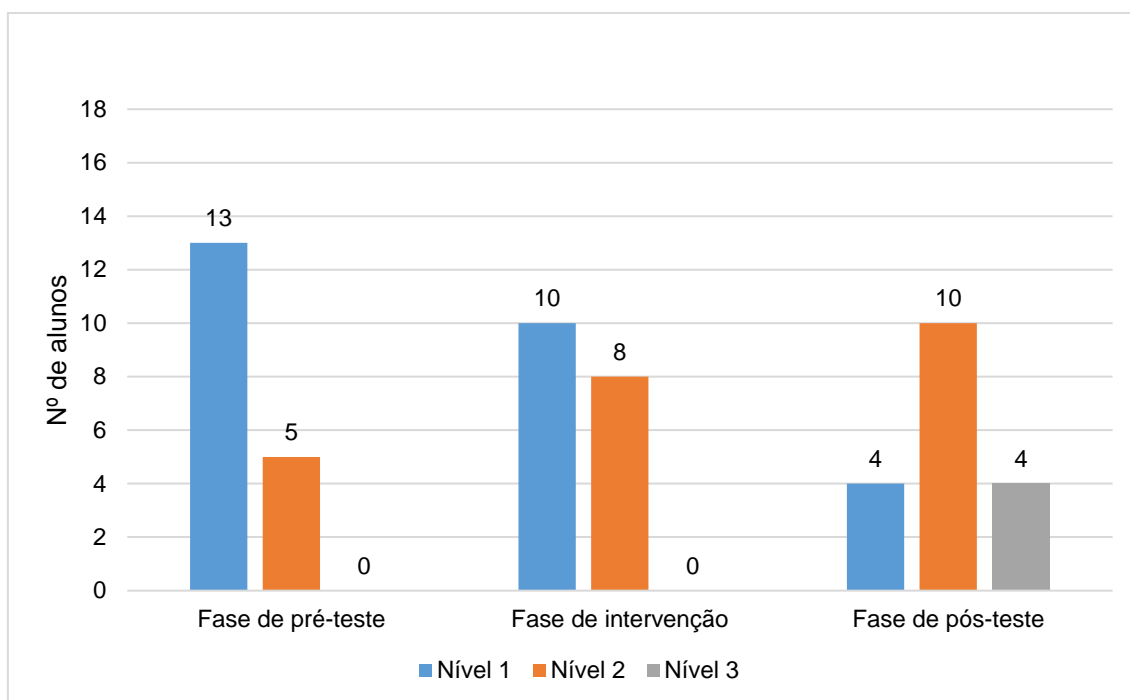


Gráfico 33 – Desempenho no critério “Descrição da ação”

O gráfico 33 é referente ao critério “Descrição da ação”. Neste critério importa salientar que qualquer narrativa reúne eventualidades com intenções, objetivos, causas, consequências, intrigas e resolução de problemas, tudo isto encaixado numa sequência lógico-temporal onde os factos são narrados e interligados. Assim, pretendeu-se aferir se os alunos eram capazes de narrar os eventos obedecendo a essa sequencialização lógico-temporal dos acontecimentos. Na fase de pré-teste, verifica-se que nenhum aluno conseguiu narrar os eventos da forma adequada. Cinco dos alunos posicionaram-se no nível 2 do sistema de

análise, narrando acontecimentos sem lhes dar uma continuidade que permitisse chegar ao final segundo uma ordenação lógica dos acontecimentos. Já a maioria, treze alunos, demonstraram enormes dificuldades em descrever situações que alterassem a situação inicial. Na fase de intervenção, o desempenho continuou a ser dividido pelos níveis 1 e 2, aumentando para oito o número de alunos que conseguiram progredir logicamente entre as situações. Já na fase de pós-teste, verifica-se uma ligeira evolução, uma vez que o número de alunos que narram adequadamente eventos sujeitos a um processo de mudança lógica e temporal, são agora quatro. A evolução denota-se também no número de crianças capazes de narrar acontecimentos sem lhes dar um seguimento lógico (10), sendo nesta fase quatro os alunos que apresentam muitas dificuldades na narração de eventos sequenciados.

3.7. Explicitação da situação problema

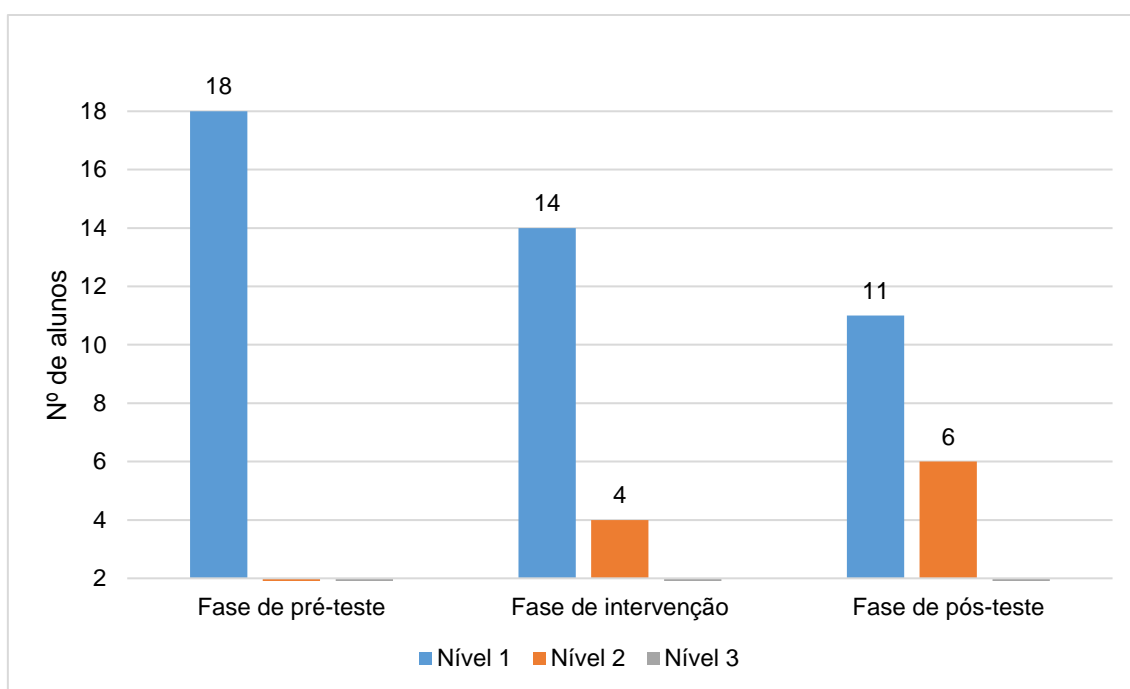


Gráfico 34 – Desempenho no critério “Explicitação da situação problema”

O gráfico 34 é relativo ao critério de desempenho “Explicitação da situação problema”. Com este critério pretendeu-se aferir a quantidade de crianças que definia uma situação problema concreta como o eixo central de toda a narrativa.

Este foi um dos critérios cujo desempenho se revelou mais problemático, com dezoito alunos a escreverem uma enorme variedade de eventos sem que fosse possível detetar uma situação problema bem definida. Na fase de intervenção didática os resultados melhoraram ligeiramente com quatro alunos a destacarem uma situação problema que, apesar de esquecida era retomada no decorrer da história. Este descritor sobe ligeiramente na fase de pós-teste (6), enquanto o número de indefinições quanto à situação problema identificada decresce um pouco, sem que exista no entanto qualquer aluno a explicitar de modo concreto uma complicação geradora de eventualidades que levem a um desfecho bem definido.

3.8. Desfecho da história

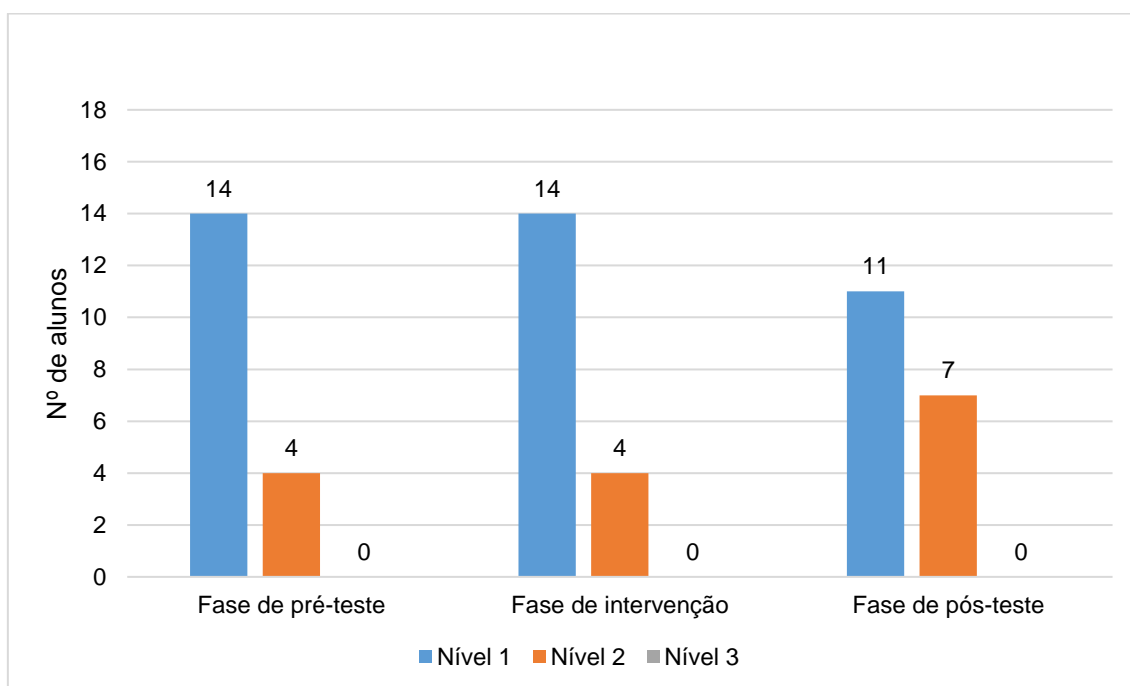


Gráfico 35 – Desempenho no critério “Desfecho da história”

O gráfico 35 é referente ao critério “Desfecho da história” e pretendeu averiguar o número de crianças que conseguiram apresentar um desfecho bem definido e inteiramente ligado à situação problema identificada. Uma vez que os alunos demonstraram bastantes dificuldades em explicitar uma situação problema que regesse a narrativa, foi possível verificar, ao analisar os dados do gráfico 35,

uma evolução semelhante à que refere o gráfico 34. Na fase de pré-teste, catorze das histórias são terminadas de forma súbita e quatro apresentaram um final desajustado do eixo central da história, alcançando o nível 2 por invocarem personagens presentes no início da narrativa. Curiosamente, o mesmo acontece na fase de intervenção com resultados aparentemente iguais. Os resultados apenas melhoram ligeiramente na fase de pós-teste devido a uma redução da quantidade de desfechos incoerentes presente nos textos (11). Observa-se portanto que, ao longo do estudo, não existiu um único aluno a evidenciar um desfecho completamente interligado com toda a ação descrita. Estes resultados demonstram que o desfecho da narrativa não é somente um critério que permite diferenciar níveis de coerência, mas também uma dificuldade concreta de qualquer criança que tenta produzir uma história com sentido. Contudo Bennet-Kastor (1983, citado em Spinillo & Martins, 1997) demonstra que este é um problema expectável durante a fase inicial da escrita compositiva, uma vez que nos seus estudos a aquisição progressiva da leitura e da escrita surge como uma medida que ajuda a superar esta dificuldade.

3.9. Coesão referencial

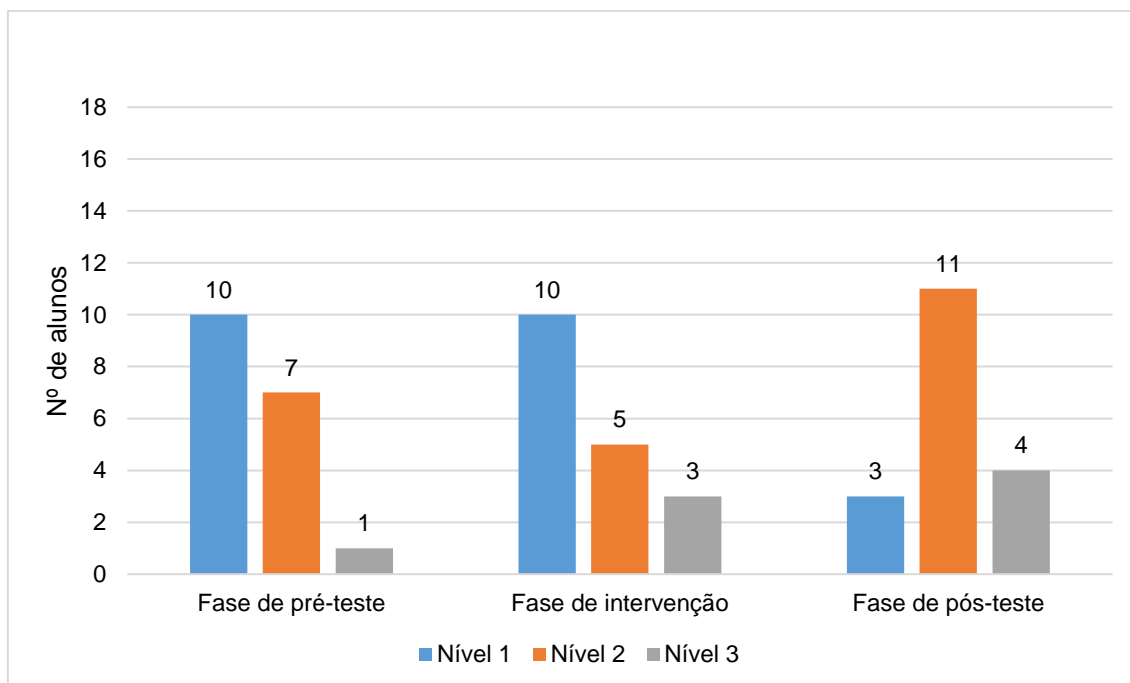


Gráfico 36 – Desempenho no critério “Coesão referencial”

No gráfico 36 observa-se a evolução do desempenho alusivo ao critério “Coesão referencial”. Neste descritor pretendeu-se verificar se os alunos introduziam as suas personagens de forma adequada, representando entidades ainda não referidas no texto por meio de uma expressão nominal indefinida, marcada essencialmente pela utilização de artigos indefinidos ou numerais. Na fase de pré-teste dez alunos não introduziram convenientemente as novas entidades enquanto sete fizeram-no não só recorrendo a expressões nominais indefinidas, como também às definidas. Apenas um aluno realizou adequadamente a enunciação de novas personagens. O resultado não se altera muito na fase de intervenção didática, diminuindo o número de alunos que recorrem aos dois tipos de expressões nominais para cinco, ao passo que a quantidade de alunos a realizar uma adequada enunciação sobe para três. Na fase de pós-teste, verificam-se algumas melhorias com onze alunos a conseguirem realizar a introdução de novas personagens com recurso a expressões nominais indefinidas, apesar da contínua utilização de expressões nominais definidas. Este número representou uma descida substancial da quantidade de alunos que não apresentaram mecanismos de coesão referencial (3), sendo que o número de alunos a fazerem-no da forma correta subiu de três para quatro.

3.10. Coesão espácio-temporal

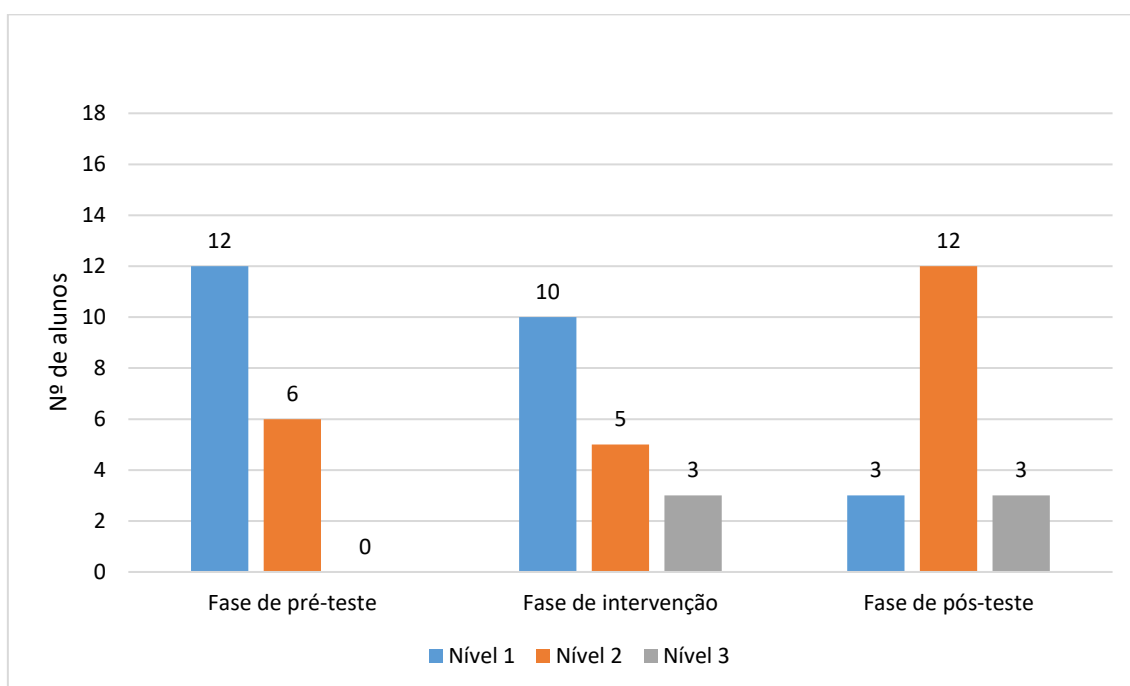


Gráfico 37 – Desempenho no critério “Coesão espácio-temporal”

O gráfico 37 demonstra o desempenho da turma relativamente ao critério “Coesão espácio-temporal”. Dado que os eventos presentes nos textos narrativos relatam momentos anteriores à enunciação pretendeu-se com este critério averiguar se os alunos combinavam entre si diferentes formas do passado, nomeadamente pretérito perfeito e imperfeito. Na fase de pré-teste os alunos demonstraram bastantes dificuldades em distanciarem-se do momento da enunciação, sendo doze os alunos que não combinaram as duas formas do pretérito. Ainda nesta fase, seis alunos reconheceram o tempo da história como um tempo distinto do momento da escrita ao conjugarem, embora com alguma dificuldade, os verbos no passado. Na fase de intervenção didática, o paradigma não se alterou muito. Embora se verifiquem ligeiras melhorias, com três alunos a conferirem ao texto uma adequada conjugação de verbos, cinco alunos ainda demonstraram dificuldade em fazê-lo e dez alunos não o conseguiram fazer. Na fase de pós-teste, verifica-se que o desempenho neste critério progride lentamente, sendo que a quantidade de alunos a combinar os diferentes pretéritos, apesar das

dificuldades, sobe consideravelmente para doze. Por outro lado, esta subida representou um decréscimo acentuado de alunos que não conseguiram conjugar os tempos das histórias produzidas, enquanto três alunos revelaram um desempenho bastante adequado.

4. Contributo da planificação

Neste ponto importa verificar se os desempenhos na produção textual com recurso a plano de texto foram ou não melhorados. Assim, uma análise comparativa dos resultados obtidos pelos alunos na fase de pré-teste sem recurso a plano com a fase de pós-teste com recurso a guião de planificação textual permite concluir se o trabalho de introdução de um plano de texto influencia positivamente a escrita de narrativas coerentes.

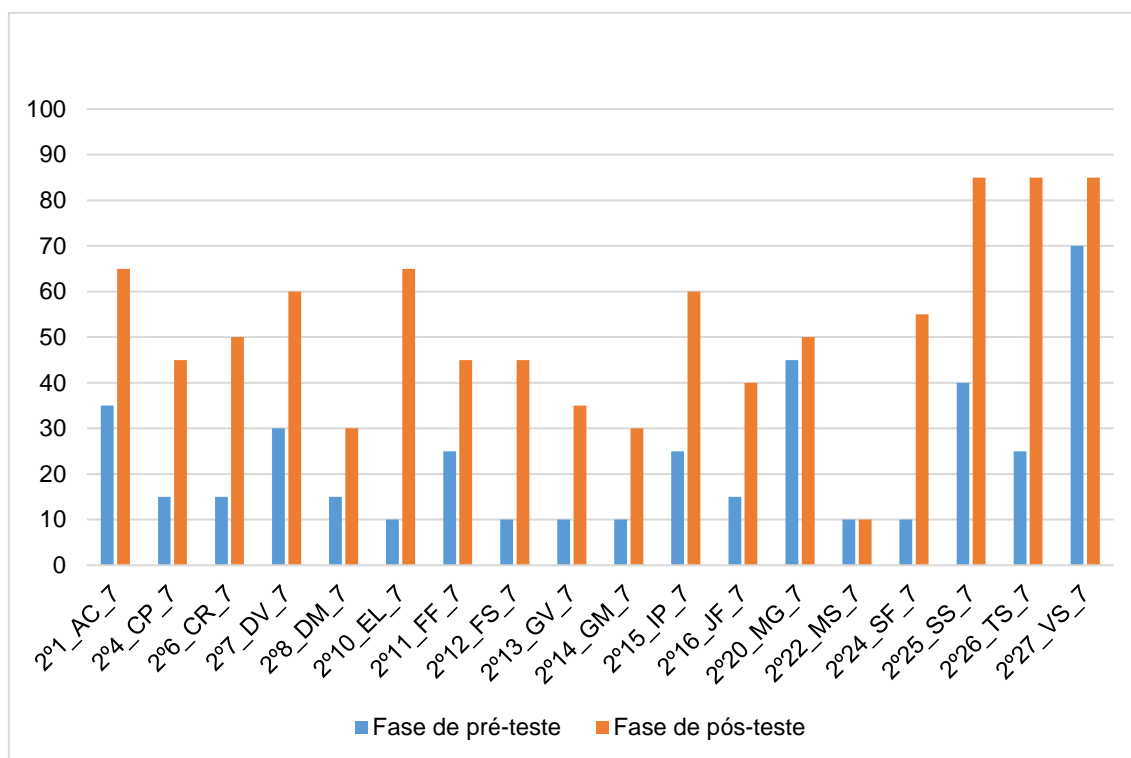


Gráfico 38 – Análise comparativa entre pré-teste e pós-teste

No gráfico 38, é possível observar que os alunos obtiveram melhores resultados na fase de pós-teste, com exceção do aluno 2.º22_MG_1, que manteve a mesma classificação nas duas fases.

Através da análise, constata-se diferenças consideráveis entre as duas fases, dado que é perceptível um aumento dos níveis de desempenho verificados na prova de pós-teste. Comprova-se assim, neste contexto, que o plano de texto ajudou os alunos a melhorarem os níveis de coerência presentes nas suas histórias.

À luz dos resultados obtidos, é imprescindível discutir alguns aspetos significativos quanto à influência da planificação na escrita de textos narrativos mais coerentes produzidos por crianças. Escrever um texto coerente depende da ativação de mecanismos linguísticos, mas sobretudo cognitivos. Este momento alude a uma tarefa de coordenação do pensamento ainda limitada nas crianças dado que a capacidade de escrita se encontra em progressivo desenvolvimento. Estas limitações revelam-se nas dificuldades em corresponder simultaneamente às diversas tarefas que o momento exige. É neste aspeto que surge o plano de texto como a base de uma história coerente e estratégia associada à aprendizagem da composição escrita (Sardinha, 2005, p.50).

Planificar um texto assume-se assim como uma tarefa complexa que exige à criança considerar toda a estrutura inerente a uma tipologia textual ao mesmo tempo que obriga a um trabalho redobrado sobre os planos mentais e abstratos (Carvalho J. A., 1999). O texto narrativo surge como a tipologia textual de eleição na infância, quer pelo contacto que as crianças têm com diversas histórias de cariz narrativo quer pelo incentivo que o programa de português e respetivas metas curriculares fazem à produção de pequenas narrativas com recurso a planificação no 1.º ciclo do ensino básico.

A narrativa é formada por uma superestrutura, um esquema de natureza cognitiva que compreende as categorias de situação inicial, complicação, (re)ações, resolução e situação final (Silva, 2012, p.134). Estas, por sua vez, abrangem um conjunto de tarefas que a criança necessita de ter em conta tais como a inclusão de personagens, a localização temporal da história, a identificação das coordenadas espaciais da ação ou a relação entre os eventos descritos. É o conjunto de todos estes elementos, inerentes à estrutura narrativa, que atribuem um fio condutor à história, capaz de guiar a interpretação do leitor (Melo, 2005).

Além dos elementos próprios da narrativa, a criança tem ainda de considerar a existência de outros elementos que regem a coerência. É necessário apresentar elementos que permitam ligar uma sequência a outra, garantir a constante renovação da informação e relacionar os factos narrados sem apresentar contradição entre os mesmos.

É nesta perspetiva que o plano de texto introduzido na fase de intervenção e consolidado na fase de pós-teste parece ter contribuído para a evolução observada no gráfico 38, uma vez que a elaboração de um plano prévio à textualização constitui uma ferramenta de excelência para o trabalho de escrita compositiva. Desta forma pode afirmar-se que a tarefa de planificação integra estratégias que permitem assegurar maior coerência entre o que o aluno quer dizer e o que diz efetivamente no texto escrito (Passerault, Gaonac'h, & Coirier, 1996).

5. Olhar dos alunos sobre o trabalho realizado

O presente ponto consiste numa análise, breve e exploratória, do conteúdo das entrevistas realizadas aos seis alunos, cujos textos são analisados detalhadamente no ponto 2 deste capítulo. Pretende-se fazer uma síntese das principais ideias destes alunos através de uma abordagem descritiva e qualitativa de algumas respostas, sendo que se ouviu e transcreveram apenas as ideias consideradas relevantes.

Ao entrevistar a aluna 2.⁰¹_AC_7 percebeu-se que a menina tem noção das suas dificuldades ao nível da escrita: “sabia muitas coisas e não consigo escrever todas porque sei que dou erros”. Ao longo do estudo, a 2.⁰¹_AC_7 revelou empenho no trabalho desenvolvido e um grande esforço em tentar melhorar as suas produções escritas. A adaptação ao guião não foi fácil, afirmando que “a preencher o guião às vezes tinha um bocadinho de dúvidas”. É interessante refletir, não só pelos resultados demonstrados como também pelas respostas verificadas, que a aluna parece apresentar dificuldades em organizar a informação cognitivamente. Nos dois primeiros textos verificou-se algumas vezes ideias que se sobrepunham a outras sem que a anterior estivesse concluída gerando textos confusos, com situações por vezes inacabadas. Com a introdução do guião a aluna

dá a entender que a tarefa ficou mais fácil ao afirmar que “no guião imaginávamos as nossas personagens e depois dentro da nossa cabeça pensávamos nas palavras com a nossa imaginação e escrevíamos”. Para esta aluna, que apresentava dificuldades ao nível da escrita pareceu não existir dúvidas de que “o guião é muito importante para uma criança prever uma história”.

Já aluno 2.º14_GM_7 apresentava também dificuldades ao nível da escrita. De facto, os resultados indicam que 2.º14_GM_7 foi o aluno a revelar mais dificuldades em toda a intervenção. Realizar a abertura narrativa, definir personagens ou progredir tematicamente na história classificaram-se como tarefas complexas para o aluno que, apesar das dificuldades, revela que “até foi muito divertido escrever histórias porque dá-me mais ideias”. Apesar das dificuldades, depreender-se que o aluno considerou os materiais utilizados nestes estudo bastante importantes: “o guião é o primeiro passo para construirmos uma história. A cabeça, o tronco e os pés...é o princípio, o meio e o fim. É da montanha amarela que está na sala (montanha da escrita). Às vezes não começo pelo princípio e a montanha ajudava-me”.

Por sua vez, o aluno 2.º26_TS_7, que revelou melhorias no seu desempenho, começou por afirmar que “primeiro apresento as ideias e depois é que escrevia”. Quando questionado sobre as potencialidades do plano de texto 2.º26_TS_7 respondeu que “o guião é bom para sabermos a ordem da história”. Se se atentar à primeira história realizada sem auxílio de um plano de texto, verifica-se que um dos principais problemas do aluno se prendia precisamente com a sequencialização dos eventos. O aluno repetia-se em algumas informações descritas apresentando dificuldades num dos principais pilares da coerência, o princípio da progressão: “O astronauta encontrou um filhote (...) Asseguir encontrou um filhote”. Através da entrevista depreende-se que o plano de texto teve um papel fundamental no melhor desempenho demonstrado na fase de pós-teste com o aluno a afirmar que o plano “ajudava-me a construir mais história”. Apesar de o plano se ter revelado importante para as melhorias demonstradas pelo aluno, 2.º26_TS_7 não conseguiu evoluir ao nível da realização de um desfecho coerente para as suas histórias. Quando confrontado com esta situação, mostrou vontade

em continuar a melhorar na escrita de textos “porque escrever sem erros faz sentido e escrever com erros não faz sentido”.

O aluno 2.º7_DV_7 foi o primeiro a figurar no painel “Campeões das histórias” surgindo na entrevista bastante contente com este facto: “Ganhei com aquele texto e pratiquei para continuar a fazer mais textos giros”. Muito criativo e empenhado ao longo das tarefas desenvolvidas, ter sido o primeiro aluno a ver o seu texto no painel e consequentemente em formato digital consistiu numa motivação extra para um bom desempenho. Quando confrontado com as suas principais dificuldades no processo de escrita, 2.º7_DV_7 afirma que “A minha dificuldade são os erros, mas imaginar histórias eu consigo”. De facto, o aluno foi capaz de produzir histórias bastante interessantes e com sentido. Naturalmente que se observaram também lacunas ao nível da coerência e da lógica em alguns aspetos de conteúdo. Quando confrontado com esta dificuldade, o aluno refere que “o texto quando não se percebe é porque a imaginação não está a funcionar muito bem”. Após ser questionado sobre o papel do guião nas dificuldades demonstradas afirma que “o guião não é para fazer o texto todo, o guião é só para ajudar e depois quando vamos fazer o texto podemos imaginar mais do que está no guião”. Partindo desta resposta questionou-se o aluno sobre qual seria então a forma do guião ajudar na escrita do texto ao que o mesmo respondeu: “primeiro preencho as personagens, onde e quando (...) ajuda-me porque posso pôr mais personagens, “onde” podemos pôr qualquer sítio e “quando” é quando aconteceu (...) é o plano da história”. O aluno termina a sua entrevista a referir a influência do guião no seu trabalho ao longo da intervenção didática: “para mim o guião acho muito bem que fizeram porque ajuda-me a escrever e às vezes a fazer os sinais de pontuação”.

Segundo a professora titular, o aluno 2.º25_SS_7 destacava-se como sendo um dos melhores alunos da turma ao nível da escrita. Ainda assim, o primeiro texto do aluno defraudou as expectativas da própria professora titular, que garantiu esperar um resultado bastante melhor. Ao ser confrontado com o gosto pela prática da escrita, o aluno referiu que treina em casa com a mãe a escrita de algumas histórias. Referiu que vê filmes e lê algumas histórias de forma a tirar ideias para as suas próprias narrativas. Durante a intervenção foi melhorando o seu

desempenho realçando que o plano de “ajudam-me muito a fazer as histórias, qualquer coisa que não lembro vou lá ver (...) é mais fácil escrever uma história assim”. Quando questionado sobre a forma como preenchia o seu guião, o aluno respondeu: “primeiro é o guião, para escrevermos a história, as personagens, onde, quando, o início da história, o que aconteceu (...) depois começamos a escrever o início, o meio e o fim, depois passamos para uma folha grande e depois é para corrigirmos o texto e passar outra vez o texto para ver se está tudo bem”. Esta explicação demonstra uma adaptação muito positiva à nova dinâmica implementada. Termina com uma constatação curiosa, ao mencionar que “o guião é como se fosse o nosso ajudante. Se eu não conseguir imaginar uma coisa vou ao guião porque essa coisa que eu imaginei está no guião. Depois eu passo para a história e continuo a fazer a história”, salientando-se um dos subprocessos da planificação: a organização da informação.

Por fim, 2.º27_VS_7 foi o aluno que apresentou melhores resultados ao longo do estudo. Afirma que gosta imenso de escrever e que tem muita imaginação e, por isso mesmo, consegue escrever boas histórias. O aluno refere que treina a escrita com os pais em casa “para um dia inventarmos uma história só nossa”. Como se pode verificar ao longo de todo o trabalho, a prática constante da escrita melhora os conhecimentos e o desempenho ao nível da produção textual. Para o aluno, o guião foi uma espécie de meio para atingir um fim, dado que “quando via a história do 2.º7_DV_7 pendurada no placard de português (painel “campeões das histórias”) eu ficava cada vez mais com mais vontade de ter uma história só minha vencedora (...)”. Além de empenhado, o aluno revelara-se exigente consigo próprio ao nível da escrita, referindo que, quando a história não está boa “tento, tento e tento outra vez”. Contudo, estes níveis de exigência refletiam-se por vezes em momentos de frustração num aluno que não está habituado a ter maus desempenhos. Relativamente às potencialidades do plano de texto, o aluno é afirma que “ajuda-me a ficar cada vez melhor e a fazer histórias, e quando não me lembro de fazer qualquer coisa eu volto à parte do plano da história e lembro-me das coisas, eu vejo e depois já sei o que escrever. É muito mais fácil escrever sempre com guião. Sempre, sempre”. O aluno termina relembrando que adora

escrever histórias e desvendando uma das suas motivações: “Um dia queria ser escritor e escrever a minha própria história”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da questão geral de investigação - qual o contributo da planificação para o desenvolvimento de produções textuais escritas por crianças do 2.º ano de escolaridade, em fase inicial da escrita compositiva? -, este relatório pretendeu reunir e apresentar dados que contribuíssem para uma consciencialização sobre o papel da planificação na produção de textos coerentes com crianças do 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

No primeiro capítulo, são abordadas considerações teóricas relativamente ao desenvolvimento da competência de escrita. Alguns dos autores referenciados foram Barbeiro & Pereira (2007) que defendem ser o processo de escrita uma tarefa bastante complexa. Optou-se por estudar o contributo da tarefa de planificação para o desenvolvimento de produções textuais, considerando-se pertinente a estruturação de um desenho experimental que contemplasse três fases: (i) fase de pré-teste – na qual se propôs à turma a produção de um texto sem a utilização de qualquer tipo de plano textual; (ii) fase de intervenção didática – durante a qual os alunos foram convidados a escrever um texto narrativo com a ajuda de um plano de texto; (iii) fase de pós-teste – na qual os alunos voltaram a escrever outro texto com estrutura narrativa com recurso a plano de texto. A opção por estas três fases justifica-se pelo facto de apenas ser possível avaliar a influência do plano de texto na fase de intervenção através da comparação de resultados obtidos na fase de pré-teste e pós-teste. Especificou-se também a amostra da presente investigação assim como a intervenção didática e metodologia seguida. Neste estudo participaram 18 alunos de uma turma do 2.º ano de escolaridade.

Após a análise dos textos produzidos na fase de pré-teste, verificou-se que os alunos demonstravam bastantes fragilidades na escrita de textos, apesar de atividades deste género serem parte integrante do seu desenvolvimento escolar. As duas principais dificuldades manifestadas revelaram-se ao nível da organização e sequencialização das ideias, verificando-se textos com pouca coerência. Foi perceptível alguma desmotivação dos/as alunos/as quando confrontados/as com as atividades de escrita propostas e, nem a implementação do plano de texto (que constituía uma novidade) pareceu incentivar os alunos para a atividade de produção textual. Os programas em vigor valorizam a aprendizagem gradual dos

alunos e sabe-se que a capacidade escrita compositiva é uma competência que leva tempo a ser adquirida (Niza et al., 2011). Cabe assim ao professor adotar estratégias que possibilitem o desenvolvimento de produções textuais (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira, 2008). A planificação destaca-se como uma estratégia de escrita que deverá ser gradualmente introduzida e trabalhada pelo professor. No final desta investigação pode referir-se que tal estratégia influencia positivamente a capacidade de escrita compositiva dos alunos.

A intervenção didática apresentava os seguintes objetivos: (i) identificar o contributo da tarefa de planificação para a melhoria das produções escritas; (ii) analisar a influência do plano de texto relativamente à coerência dos textos produzidos. Para avaliar a coerência dos textos escritos pelos alunos, considerou-se determinante utilizar um plano de texto que incorporasse os princípios de constituição inerentes a uma sequência narrativa definidos por Spinillo & Martins (1997).

Aquando da formulação dos objetivos realizaram-se algumas previsões relativamente ao antes e depois da intervenção didática:

Fases do estudo	
pré-teste (Sem plano de texto)	pós-teste (Com plano de texto)
Previsão 1: Os alunos de 2.º ano apresentam dificuldades em indicar de forma adequada as personagens, o tempo e o espaço da história;	Previsão 4: Os alunos adequam com maior frequência as personagens envolvidas na ação, bem como a localização temporal e espacial.
Previsão 2: Os alunos apresentam dificuldades em progredir temporalmente na narrativa através da sequencialização dos eventos narrados.	Previsão 5: Os alunos sequencializam os eventos com maior facilidade, progredindo temporalmente na narrativa.

Previsão 3: Os alunos omitem o desenlace da história ou realizam um desfecho sem ligação com os eventos e personagens presentes.	Previsão 6: Os alunos incluem um desfecho adequado, interligando o mesmo com os eventos e as personagens presentes.
--	---

Ao analisar os resultados, verificámos que apenas algumas previsões foram validadas. No entanto, globalmente, obtiveram-se produções textuais ligeiramente mais coerentes quando comparadas com a fase de pré-teste.

Na fase de pré-teste deste estudo, sem recorrer a um plano de texto, os alunos revelaram dificuldades em identificar de forma adequada as personagens, o tempo e o espaço (previsão 1). Esta observação pode dever-se ao facto de os alunos ainda não saberem que estes elementos se enquadram na situação inicial, uma macroproposição da sequência narrativa (Adam, 1992 citado em Silva, 2012).

Os alunos revelaram também dificuldades em sequenciar adequadamente as suas histórias (previsão 2), apresentando problemas na descrição da ação e dos eventos ocorridos. A grande maioria manifestou problemas em responder às quatro metarregras da coerência: (i) não contradição; (ii) relação; (iii) repetição e (iv) progressão. Esta constatação, pode dever-se ao facto de os alunos não apresentarem ainda maturidade cognitiva suficiente para mediar a relação entre estas quatro metarregras e, como tal, articular logicamente os seus discursos (Charolles citado em Júnior, 2015).

A concretização de um desfecho articulado das histórias, com todos os elementos da narrativa revelou-se também um obstáculo para a maioria dos alunos (previsão 3), sugerindo-nos o facto de que para existir uma relação entre o final de uma história e os eventos presentes no texto, todos os outros indicadores precisam de ser bem definidos e mantidos durante a história (Spinillo & Martins, 1997). Contudo, esta ação requer um enorme esforço cognitivo por parte do aluno, pois, ao escrever um final interligado com toda a ação descrita, necessitará de ter em conta o que escreve no momento, o que já escreveu e ainda a relação entre o que produz e já produziu. Focalizar todos estes segmentos e estabelecer relações entre eles revela-se um trabalho cognitivo bastante complexo. Uma vez que este trabalho

exige que o aluno seja capaz de preservar na sua memória toda a cadeia narrativa construída, cabe à tarefa de planificação ativar as estruturas cognitivas que Carvalho (1999) denomina “*Schemata*” e que permitem a organização das ideias.

Por último, verificou-se ainda que os alunos demonstraram dificuldades em utilizar mecanismos de coesão referencial e temporal. Estes dois tipos de coesão quando aliados à estrutura concetual do texto, facilitam em larga escala a sua compreensão.

Após a análise dos resultados obtidos na fase de pós-teste com recurso a um plano de texto, verificou-se que, apesar de nem todas as previsões terem sido validadas, existiram ligeiras melhorias relativamente à lógica concetual das histórias produzidas. De facto, apenas a primeira previsão foi totalmente validada, uma vez que o número de alunos capazes de realizar uma adequada abertura narrativa, identificando personagens, tempo e espaço aumentou consideravelmente (previsão 4). Verificou-se uma melhor articulação das ideias e consequente sequencialização dos eventos narrados (previsão 5), ainda que tenha sido possível, observar um vasto número de alunos com dificuldades em progredir temporalmente na história sem se contradizerem (Charolles, 1991 citado em Amor, 2006). Relativamente ao desenlace da história (previsão 6), os alunos apresentaram ligeiras melhorias ao finalizar as suas narrativas incluindo as personagens inicialmente introduzidas, mas evidenciando ainda bastantes dificuldades em articular a conclusão da narrativa com os eventos descritos.

O desenvolvimento da consciência textual é, como se viu, uma competência que se desenvolve com o tempo e, neste caso, observou-se uma ligeira melhoria ao longo dos textos produzidos na referência a personagens e na combinação dos pretéritos perfeito e imperfeito.

As dificuldades encontradas pelos alunos na produção textual são expectáveis, dado que se encontram numa fase inicial da escrita compositiva. Apenas com o avançar nos níveis de escolaridade, os alunos serão capazes de representar melhor o conhecimento através da escrita de um texto (Barbeiro & Pereira, 2007). A competência de escrita compositiva exige que o aluno seja capaz

de selecionar conteúdos, de forma a tomar decisões sobre a integração ou não da informação, de combinar os elementos do texto e de lhes dar uma expressão linguística que obedeça aos requisitos da coesão (microestrutura do texto) e da coerência (macroestrutura do texto) (idem, p.16). Desta forma, quanto mais cedo o aluno for chamado a gerar e a gerir estas possibilidades mais rapidamente se poderá verificar uma evolução que, em todo o caso, dependerá sempre de “uma variedade de factores, cognitivos, emocionais e sociais” (idem, p. 17). O processo de escrita varia consoante o contexto da situação em que se insere e depende da maturação cognitiva do sujeito que escreve, o que pode também explicar os diferentes níveis de competência demonstrados pelos alunos, bem como as suas dificuldades.

A atividade de planificação caracteriza-se como uma componente que ajuda os alunos a programar as tarefas envolvidas na produção de um texto, sobretudo numa fase inicial da escrita compositiva. Ao planificar, o aluno ativa conhecimentos sobre um tópico e sobre um género de texto, seleciona e organiza a informação e elabora planos que projetam a organização textual, tal como verificado ao longo do estudo. Barbeiro & Pereira (2007) defendem que “a capacidade de planificação constitui um dos aspectos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar” (p.18) o que leva a considerar que esta tarefa deve começar a ser trabalhada precisamente na fase inicial da escrita compositiva.

Em suma, os dados e considerações apresentadas neste estudo sugerem que a introdução de um plano de texto, com o objetivo de melhorar a competência escrita dos alunos, gera efeitos gradualmente positivos nas suas produções textuais. Estas ilações não pretendem inovar nem tão pouco restringir as possibilidades de análise existentes para um tema tão complexo como o que aqui foi estudado, ou não fossem a planificação e a coerência dois conceitos que dependem em larga escala do desenvolvimento cognitivo e linguístico do escrevente. Espera-se que este estudo possa contribuir de alguma forma para novos aprofundamentos desta temática ou, pelo menos, para ressaltar a importância da planificação no desenvolvimento de textos mais coerentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - Um Guia Prático e Crítico*. Porto: ASA.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editores.
- Arim, E. (2006). Uso de expressões referenciais em narrativas escritas em Português Europeu por crianças chinesas. *Actas do XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (p. 12). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita - Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Batista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. (M. d. Educação, Ed.) Lisboa.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar Um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Boggino, N. (Maio/Agosto de 2009). A avaliação como estratégia de ensino: Avaliar processos e resultados. *nº9*. Argentina: Revista de Ciências da Educação.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Calkins, L. M. (1989). *A Arte de Ensinar a Escrever: O Desenvolvimento do Discurso Escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. A., Barbeiro, L. F., Silva, A. C., & Pimenta, J. (2005). *A escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita: Da teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (2001). *O Ensino-Aprendizagem da Escrita: Avaliar capacidades, promover competências*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (2011). Escrever para Aprender: Contributo para a Caracterização do Contexto Português. (C. d. Educação, Ed.) *Interacções*, pp. 219-237.
- Carvalho, N. (n.d.). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Contente, M. (1995). *A Leitura e a Escrita - Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Correia, C. N. (21 de Junho de 2010). Os tempos no tempo dos contos de fada. (C. d. Lisboa, Ed.) Obtido em 18 de Agosto de 2016, de <http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/grupos/gramatica/9wgt/8%20cnc.pdf>
- Costa, A. L. (2010). *Estruturas contrastivas : desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C. (2006). *Aspectos Metodológicos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Lisboa: Universidade do Minho.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII*, pp. 455-479.
- Cristovão, F., Rodrigues, A. D., Castro, I., Guedes, T. M., Adragão, J. V., Martins, M. d., . . . Estrela, E. (1991). *Falar Melhor, Escrever Melhor* (1ª ed.). Lisboa: Reader's Digest.

- Cunha, A. C. (2007). *Formação de Professores - A Investigação por Questionário e Entrevista: Um Exemplo Prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Dias, S., & Santos, L. (1;2 de Setembro de 2009). Avaliação Reguladora, Feedback Escrito, Conceitos Matemáticos: Um Triângulo de Díficil Construção. Viana do Castelo, Portugal: XX Seminário de Investigação em Educação Matemática. Obtido de http://area.fc.ul.pt/pt/Encontros%20Nacionais/XXSIEM_S4_C6_DiasSantos.pdf
- Dios, Á. M. (2014). *La lengua Portuguesa: Estudios sobre literatura y cultura de expresión portuguesa* (Vol. 1). Salamanca, Espanha: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - Uma estratégia de formação de professores* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Farago, C. C., & Fonfoca, E. (s.d.). *A Análise de Conteúdo na Perspetiva de Bardin: Do Rigor Metodológico à Descoberta de Um Caminho de Significações*. Obtido de <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/007.pdf>
- Fávero, L. L. (1993). *Coesão e Coerência Textuais*. (Ática, Ed.) São Paulo. Obtido de http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/123829/mod_resource/content/1/LIVRO%20OK%20Coes%C3%A3o%20e%20coer%C3%Aancia%20textuais%20Leonor%20F%C3%A1vero.pdf
- Fayol, M. (2016). *A aquisição da Escrita* (1^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Caminho.

- Ferreira, M. A., Castanheira, M. T., Pereira, S., & Lourenço, V. (Dezembro, 2010). *Projeto Testes Intermédios - Relatório*. Instituto Avaliação Educativa. Obtido de http://iave.pt/np4/file/115/TI_2010_ReportNet.pdf
- Ferreira, P. C. (2005). *A Reformulação do Texto*. Porto : Edições ASA.
- Fino, M. L. (2010). *A Reflexão Metalínguística no Ciclo de Escrita: Contributos para uma tipologia dos Erros do Ensino Básico*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Fleury, M. T., & Fleury, A. (2011). Construindo o conceito de competência. (Edição Especial).
- Fonseca, F. I. (1992). A urgência de uma pedagogia de escrita. *Máthesis*, pp. 223-251.
- Gancho, C. V. (2002). *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática.
- Gonçalves, M. d., & Santos, M. V. (2007). *A Competência da Escrita*. Lisboa: Plátano Editora.
- González , R. A., & Mata, F. S. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de Educación*, 336, pp. 353-376.
- Hébert, M. L., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Júnior, O. B. (2015). *Coerência, coesão e texto na sala de aula: O essencial é invisível aos olhos? .* Salvador: Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação.
- Koch, I. G. (2003). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez Editora.
- Koch, I. V., & Elias, V. M. (2008). *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto. Obtido de <http://www.ebah.pt/content/ABAAAg3XcAC/koch-ingedore-ler-compreender-os-sentidos-texto>

- Lopes, A. C., & Carapinha, C. (2013). *Texto, Coesão e Coerência*. Coimbra: Almedina.
- Marques, A. L. (2003). *Motivar para a Escrita - Um guia para professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Lisboa: Porto Editora.
- Melo, L. E. (2005). *Compreensão e produção na criança*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas: Unicsul.
- Morais, C. (n.d). *Escala de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Bragança: IPB
- Moreira, A. R. (2014). *Prática de ensino supervisionada no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico: a influência da planificação no desenvolvimento da escrita de textos*. Lisboa: ESEL.
- Nicolaiewsky, C. d., & Correa, J. (2008). Braille Writing Learning: Setting Bounds Among Words. *O Aprendizado da Escrita em Braille: Estabelecendo Limites entre as Palavras*. (I. B. Constant, Ed.) Rio de Janeiro, Brazil. Obtido de <http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=10162>
- Nunes, B. (1995). *O tempo na narrativa*. São Paulo: Editora Ática.
- Oliveira, E., Ens, R. T., Andrade, D. F., & Mussis, C. R. (Maio/Agosto de 2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, pp. 11-27.
- Ortmann, P. D. (2010). *Por um estudo argumentativo da narrativa*. Porto Alegre: Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.
- Pausas, A. D. (2004). *A aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Pereira, L. Á. (2006). O desenvolvimento de uma competência (textual) narrativa. Em F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel Edições.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças - Como fazer bons leitores e escritores*. Porto : Porto Editora.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como Abordar...A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (1ª ed.). Porto: Areal Editores.
- Pereira, M. L. (2000). *Escrever em Português: Didáticas e Práticas*. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, P. (1998). *Da excelência à regulação da aprendizagem: Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pinheiro, F. M. (2012). *Contextualização do saber*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Educação.
- Pires, M. A. (2002). *Escrever, um Acto de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação .
- Pires, S. M. (2009). As TIC no Currículo Escolar. *EDUSER:Revista de Educação, Volume 1*.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. (F. d. Lisboa, Ed.) Lisboa, Portugal. Obtido de <http://www.ipb.pt/~mjt/documdisciplinas/investigaranossa.pdf>
- Rebelo, D., Marques, M. J., & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da didática da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita* (1ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA.
- Reis , C., & Adragão, J. (1990). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. O. (Março de 2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Rodrigues, M. M. (2012). *Os subprocessos do processo de escrita*. Lisboa: ESEL.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita: Estudo sobre revisão cooperada de Texto*. Porto: Porto Editora.
- Santos , L., & Dias , S. (2006). Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do Feedback. Obtido de <http://area.fc.ul.pt/en/artigos%20publicados%20nacionais/profmat2006ls.pdf>
- Santos , L., Pinto , J., Rio, F., Pinto, F. L., Varandas, J. M., Moreirinha, O., . . . Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender: Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (Março de 2002). Auto-Avaliação Regulada: Porquê, o quê e como? Lisboa: Universidade de Lisboa. Obtido de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4884/1/Santos%20%282002%29.pdf>
- Santos, L., & Pinto, J. (2006). *Modelo de Avaliação das Aprendizagens* (1ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Sardinha, M. d. (2005). *A activação do Conhecimento temático no âmbito da planificação da escrita*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Silva, P. N. (2012). *Tipologias Textuais: Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spinillo, A. G., & Martins, R. A. (1997). *Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. Obtido de <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/28942>
- Tavares, C. F. (2007). *Didática do Português - Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto : Porto Editora.

Valdez, N. H. (1995). *Progressão Temática: Uma proposta de abordagem de textos dissertativos*. Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina.

Vilas-Boas, A. J. (2003). *Ensinar e Aprender a Escrever: Por uma prática diferente*. Porto : Edições ASA.

Documentos oficiais e legislação consultada:

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação
Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

Decreto de Lei nº241/2001. (30 de Agosto de 2001). Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. (D. G. Curricular, Ed.) Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf

GAVE. (2012). Critérios Gerais de Teste Intermédio de Língua Portuguesa. (M. d. Educação, Ed.) Obtido de <http://bi.iave.pt/exames/download/TI-LP2-Mai2012-CC.pdf?id=4446>

IAVE. (2015). *Relatório 2014: Projeto Testes Intermédios – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: IAVE. Obtido de http://iave.pt/np4/file/103/Relat_TI2_2014_com_anexos.pdf

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação Obtido de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/oraloriginal.pdf>

APÊNDICES

Apêndice 1 - Proposta de trabalho aplicada na fase de pré-teste

NOME: _____ DATA: __/__/__

Desenha a tua personagem.



Agora imagina uma história com a tua personagem.

A large rounded rectangular box containing horizontal lines for writing a story.

O plano da história

1

Imagina uma aventura num dia de temporal. Escreve uma história a contar o que aconteceu.

Antes de começares a escrever, preenche os espaços do plano que se segue com os elementos principais da história que vais inventar.

Personagens

Onde

Quando

Início da história

O que aconteceu

Fim da história

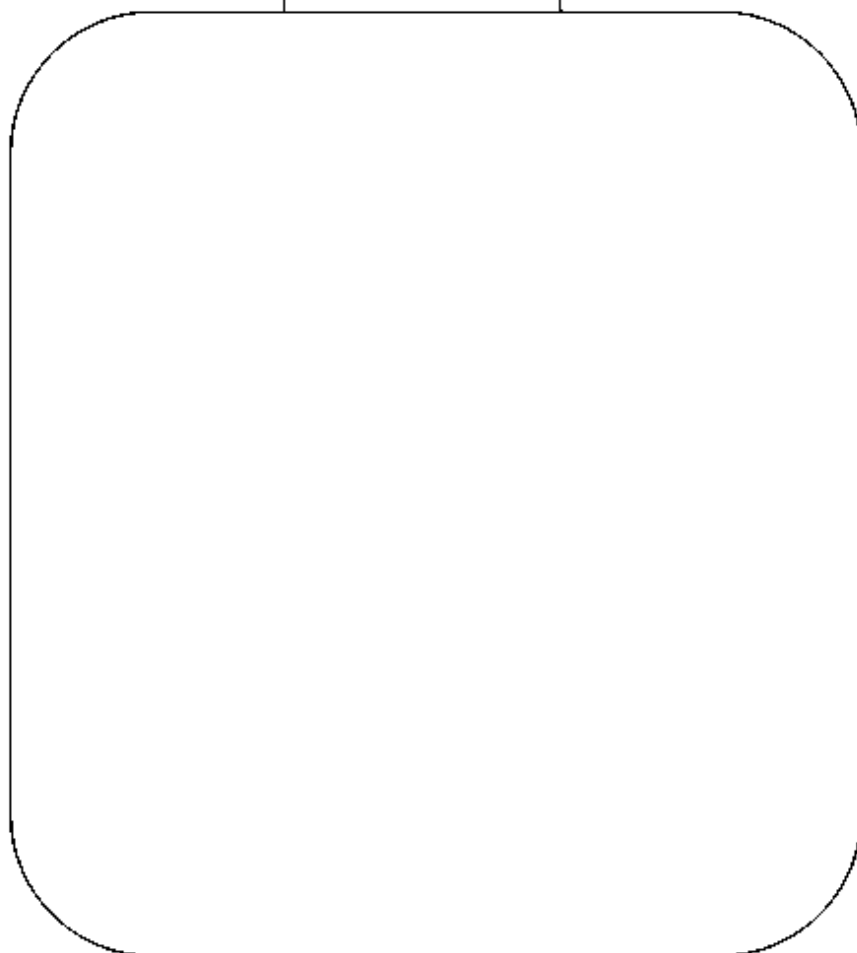
Agora Escreve

2

Escreve a tua história no espaço que se segue.

Lembra-te que a tua história deve ter um título adequado.

RASCUNHO



Relê com atenção o texto que acabaste de escrever.

Verifica se cumpriste cada um dos seguintes aspetos:

Assinala com X o **SIM** ou o **NÃO**

- Escreveste o título da história?
- Escolheste as personagens?
- Contaste o que aconteceu na história?
- Deste um final à tua história?
- Começaste as frases com letra maiúscula?
- Utilizaste corretamente os sinais de pontuação?
- Fizeste parágrafos?
- Escreveste corretamente as palavras?

Sim	Não

Corrige no rascunho o que achares que pode melhorar o teu texto.

A seguir, passa o texto a limpo no espaço que se segue. Utiliza no mínimo 10 linhas.

Atenção! Dá a tua opinião.

Assinala com X o **SIM** ou o **NÃO**.

- O plano da história ajudou-te a escrever o texto? **SIM** ☐ **NÃO** ☐

O plano da história

1

Imagina uma aventura num reino encantado. Escreve uma história a contar o que aconteceu.

Antes de começares a escrever, preenche os espaços do plano que se segue com os elementos principais da história que vais inventar.

Personagens

Onde

Quando

Início da história

O que aconteceu

Fim da história

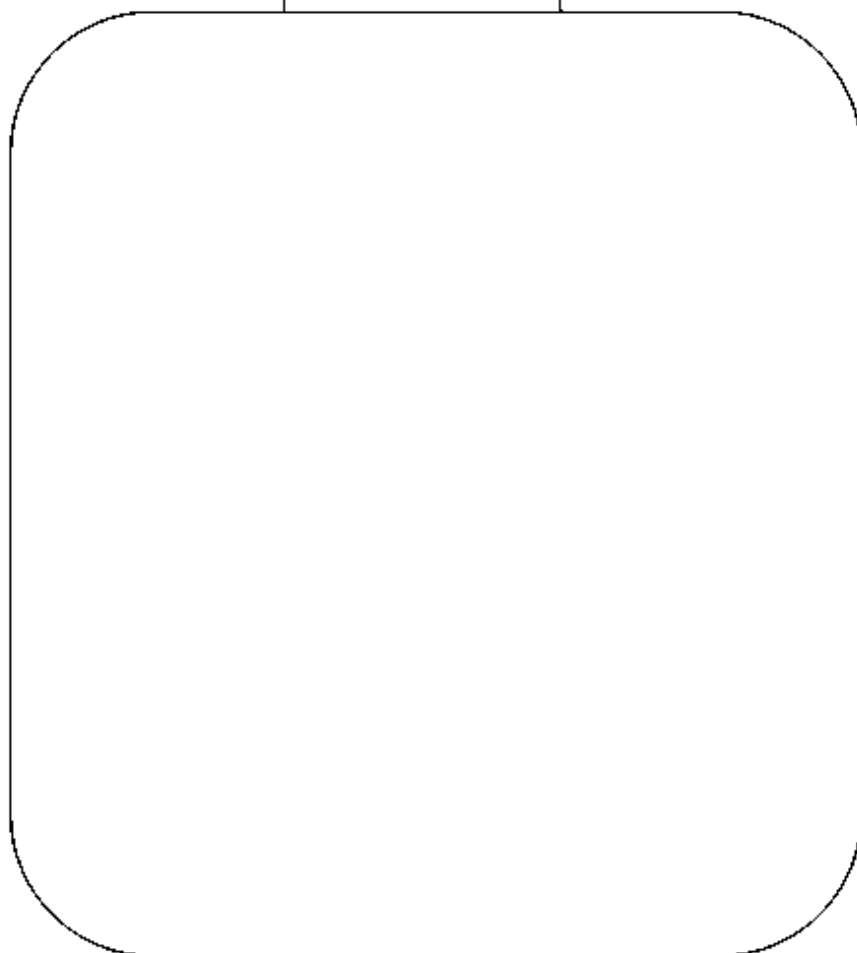
Agora Escreve

2

Escreve a tua história no espaço que se segue.

Lembra-te que a tua história deve ter um título adequado.

RASCUNHO



Relê com atenção o texto que acabaste de escrever.

Verifica se cumpriste cada um dos seguintes aspetos:

Assinala com X o **SIM** ou o **NÃO**

- Escreveste o título da história?
- Escolheste as personagens?
- Contaste o que aconteceu na história?
- Deste um final à tua história?
- Começaste as frases com letra maiúscula?
- Utilizaste corretamente os sinais de pontuação?
- Fizeste parágrafos?
- Escreveste corretamente as palavras?

Sim	Não

Corrige no rascunho o que achares que pode melhorar o teu texto.

A seguir, passa o texto a limpo no espaço que se segue. Utiliza no mínimo 10 linhas.

Atenção! Dá a tua opinião.

Assinala com X o **SIM** ou o **NÃO**.

- O plano da história ajudou-te a escrever o texto? **SIM** ☐ **NÃO** ☐

Já sei!

O temporal

Vieram marés vivas, ventanias, nevoeiros, chuvas, temporais. As marés altas varriam a praia e subiam até à duna. Certa noite, as ondas gritaram tanto, uivaram tanto, bateram e quebraram-se com tanta força na praia, que, no seu quarto caiado da casa branca, o rapazinho esteve até altas horas sem dormir. As portas das janelas batiam. As madeiras do chão estalavam como madeiras de mortos. Parecia que as ondas iam cercar a casa e que o mar ia devorar o Mundo. E o rapazito pensava que lá fora, na escuridão da noite, se travava uma imensa batalha em que o mar, o céu e o vento se combatiam. Mas, por fim, cansado de escutar, adormeceu embalado pelo temporal.

Sophia de Mello Breyner Andresen, *A Menina do Mar*, Porto Editora, 2012

Apêndice 5 - Placard "Montanha da Escrita"



Apêndice 6 - Painel "Campeões das histórias"

plural
é mais do que
to
minam em
minam em -m
omagens
uagens
minam numa

Os cinco amigos foram
à selva

A Anna, o David; o efengelo, o
Simão e o seu amigo tigre chamado
Blade foram à selva.

Chegaram à selva e mal lá en-
tram, começou um grande temporal
e os cinco amigos tentaram voltar
para casa.

Mas eis que a salvação chegou!
Era o mestre que salvou o tigre
e os meninos com a sua magia.

Por fim conseguiram voltar
para casa em Setúbal mas o ti-
gre estava triste. Os amigos
agradeceram imenso ao mestre
e pediram-lhe para ajudar o
tigre a voltar à selva como o
mestre.

O tigre disse:
- Obrigado!

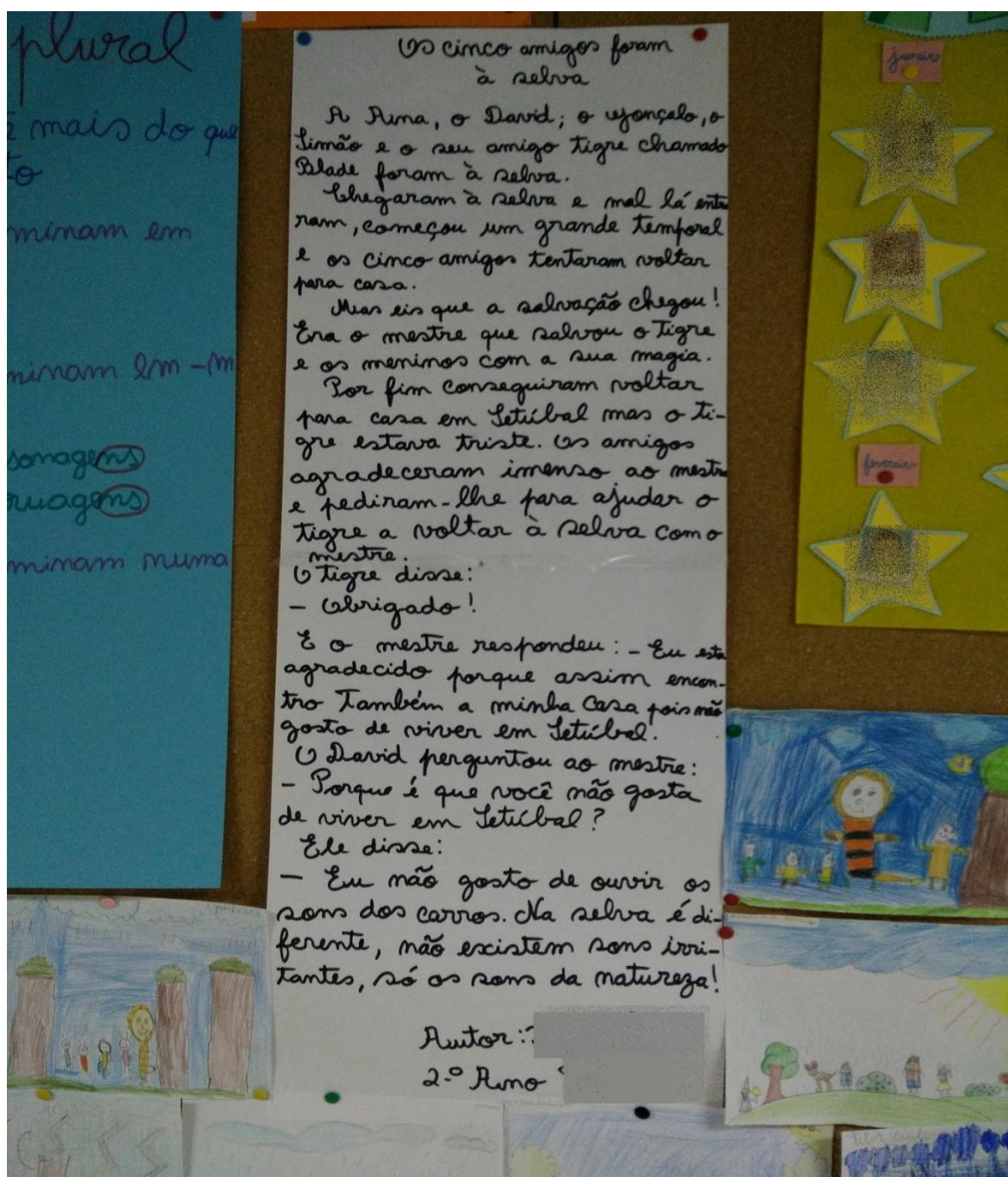
E o mestre respondeu: - Eu estou
agradecido porque assim encon-
tro também a minha casa pois não
gosto de viver em Setúbal.

O David perguntou ao mestre:
- Porque é que você não gosta
de viver em Setúbal?

Ele disse:
- Eu não gosto de ouvir os
sons dos carros. Na selva é di-
ferente, não existem sons irri-
tantes, só os sons da natureza!

Autor: [redacted]
2.º Ano [redacted]

junho
julho
agosto
setembro
outubro
novembro
dezembro



Apêndice 7 - Grelha de classificação

Descritores de Desempenho	Cotação	Alunos									
		2.º1_AC_7	2.º4_CP_7	2.º6_CR_7	2.º7_DV_7	2.º8_DM_7	2.º10_EL_7	2.º11_FF_7	2.º12_FS_7	2.º13_GV_7	2.º14_GM_7
Tipologia											
a) Redige a narrativa recorrendo à intervenção de personagens	20										
b) Redige a narrativa localizando a ação no espaço											
c) Redige a narrativa localizando a ação no tempo											
d) Redige a narrativa marcando o início da história											
e) Redige a narrativa referenciando o que aconteceu											
f) Redige a narrativa concluindo a história											
Redige a narrativa cumprindo os critérios a); b); d); e); f)	18										
Redige a narrativa cumprindo os critérios a); c); d); e); f)	16										
Redige a narrativa cumprindo os critérios a); d); e); f)	14										
Redige a narrativa cumprindo os critérios a); b) e/ou c); d); e)	12										
Redige a narrativa cumprindo os critérios a); b) e/ou c); e); f)	10										

Redige a narrativa cumprindo os critérios a); b) e/ou c); d); f)	8										
Redige a narrativa cumprindo os critérios a); b) e/ou c); d); ou e); ou f)	6	X		X	X			X		X	
Redige a narrativa cumprindo apenas 1 das alíneas	4		X			X					
Redige a narrativa sem incluir os elementos da alínea A)	2						X		X		
Não textualiza a narrativa	0										X
Coerência											
Textualiza de forma coerente e atribui um título adequado à história	20										
Textualiza de forma coerente e atribui um título pouco adequado à história	15										
Textualiza de forma coerente mas não atribui qualquer título à história	10										
Redige um texto incoerente	5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Não textualiza	0										
Estruturação											
Utiliza a letra maiúscula no início da frase e o sinal de pontuação no fim da frase. Organiza o texto em parágrafos.	20	X	X	X							
Nem sempre utiliza a letra maiúscula no início da frase ou o sinal de pontuação no fim da frase, mas organiza o texto em parágrafos.	15										
Utiliza a letra maiúscula no início da frase ou o sinal de pontuação no fim da frase, mas não organiza o texto em parágrafos.	10				X	X		X	X	X	X
Não utiliza a letra maiúscula para iniciar a frase nem o sinal de pontuação no fim da mesma.	5										

Não organiza o texto em parágrafos.											
Não textualiza	0						X				
Vocabulário											
Utiliza um vocabulário diversificado	20										
Utiliza um vocabulário adequado, ainda que com repetições pontuais	15										
Utiliza vocabulário com algumas inadequações	10				X						
Utiliza vocabulário pouco adequado ou repetitivo	5	X	X	X		X		X	X	X	X
Não textualiza	0						X				
Ortografia											
Escreve com correção ortográfica, com eventual ocorrência de dois erros em 25 palavras.	20										
Escreve com a eventualidade de três erros ortográficos em 25 palavras	15										
Escreve com a eventualidade de quatro erros ortográficos em 25 palavras	10		X								
Escreve com a eventualidade de cinco ou mais erros ortográficos em 25 palavras	5	X		X	X	X		X	X	X	X
Não textualiza	0						X				

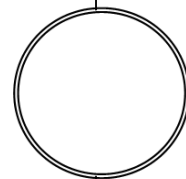
Descritores de Desempenho Cotação

		Alunos									
		2.º15_IP_7	2.º16_JF_7	2.º20_MG_7	2.º22_MS7	2.º24_SF_7	2.º25_SS_7	2.º26_TS_7	2.º27_VS_7		

Tipologia									
a) Redige a narrativa recorrendo à intervenção de personagens	20								
b) Redige a narrativa localizando a ação no espaço									
c) Redige a narrativa localizando a ação no tempo									
d) Redige a narrativa marcando o início da história									
e) Redige a narrativa referenciando o que aconteceu									
f) Redige a narrativa concluindo a história									
Redige a narrativa cumprindo os critérios a); b); d); e); f)	18								
Redige a narrativa cumprindo os critérios a); c); d); e); f)	16								
Redige a narrativa cumprindo os critérios a); d); e); f)	14								
Redige a narrativa cumprindo os critérios a); b) e/ou c); d); e)	12	X							X
Redige a narrativa cumprindo os critérios a); b) e/ou c); e); f)	10								
Redige a narrativa cumprindo os critérios a); b) e/ou c); d); f)	8								
Redige a narrativa cumprindo os critérios a); b) e/ou c); d); ou e); ou f)	6			X			X		
Redige a narrativa cumprindo apenas 1 das alíneas	4					X		X	
Redige a narrativa sem incluir os elementos da alínea A)	2								
Não textualiza a narrativa	0		X		X				
Coerência									
Textualiza de forma coerente e atribui um título adequado à história	20								X
Textualiza de forma coerente e atribui um título pouco adequado à história	15	X							
Textualiza de forma coerente mas não atribui qualquer título à história	10								
Redige um texto incoerente	5			X		X	X	X	
Não textualiza	0		X		X				
Estruturação									

Utiliza a letra maiúscula no início da frase e o sinal de pontuação no fim da frase. Organiza o texto em parágrafos.	20							X	
Nem sempre utiliza a letra maiúscula no início da frase ou o sinal de pontuação no fim da frase, mas organiza o texto em parágrafos.	15								
Utiliza a letra maiúscula no início da frase ou o sinal de pontuação no fim da frase, mas não organiza o texto em parágrafos.	10	X	X		X	X	X		X
Não utiliza a letra maiúscula para iniciar a frase nem o sinal de pontuação no fim da mesma. Não organiza o texto em parágrafos.	5			X					
Não textualiza	0								
Vocabulário									
Utiliza um vocabulário diversificado	20								
Utiliza um vocabulário adequado, ainda que com repetições pontuais	15								
Utiliza vocabulário com algumas inadequações	10	X		X			X	X	X
Utiliza vocabulário pouco adequado ou repetitivo	5				X	X			
Não textualiza	0		X						
Ortografia									
Escreve com correção ortográfica, com eventual ocorrência de dois erros em 25 palavras.	20								X
Escreve com a eventualidade de três erros ortográficos em 25 palavras	15						X	X	
Escreve com a eventualidade de quatro erros ortográficos em 25 palavras	10	X							
Escreve com a eventualidade de cinco ou mais erros ortográficos em 25 palavras	5		X	X	X	X			
Não textualiza	0								

1. Vamos falar um pouco sobre as histórias que temos escrito. Gostas de escrever?
2. O que tens achado deste trabalho de escrever histórias?
3. Tens dificuldades quando escreves histórias? Quais são as tuas dificuldades?
4. O que achas dos guiões de histórias que temos utilizado?
5. Já reparaste que o guião está dividido em três partes diferentes?
6. Consegues explicar o que fazemos em cada uma delas?
7. Achas importante utilizar estes guiões de histórias?
8. Como é que preenches o teu guião das histórias?
9. Na parte do plano da história, quando estás a preencher preencher os espaços é preciso muita atenção não achas? Porquê?
10. Achas que os guiões têm-te ajudado a escrever melhor as tuas histórias? Porquê?



Apêndice 9 - CD-ROM – Materiais e produções dos alunos

Todos os materiais aplicados e descritos ao longo do presente estudo encontram-se no CD-ROM que faz parte do relatório que descreve a investigação realizada. Este CD-ROM contém: (i) propostas de trabalho realizadas durante as fases de pré-teste; intervenção didática e pós-teste; (ii) a transcrição das produções textuais dos alunos que constituíram a amostra do estudo e (iii) o guião das entrevistas.